

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)

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Convenio Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil - El Colegio de la Frontera Norte, México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso - Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso - Argentina)

Manizales, Colombia. Vol. 14, N° 2, julio-diciembre de 2016

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)

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

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Convenio Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil - El Colegio de la Frontera Norte, México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso - Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso - Argentina)

Manizales, Colombia. Vol. 14, N° 2, julio-diciembre de 2016

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*

Coeditor

Coeditor

Coeditor

Magíster Darío Ángel

Universidad de Manizales, Colombia

Editoras Asociadas
Associated Editors
Editores Asociados

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
Universidad Federal de Pará, Brasil
Doctora Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia
Doctor José Amar
Universidad del Norte, Colombia
Doctor Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional

Comité Científico
Scientific Committee
Comitê Científico

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

Doctora Cynthia María Torres-Stöckl
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Doctor Guillermo José Colombo
Conicet, Argentina
Doctor Juan Omar Agüero
Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Doctora María Amalia Miano

Conicet, Argentina

Magíster María Silvina Márquez

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

Doctora Astrid Mariana Bengtsson

Centro Atómico Bariloche, Argentina

Magíster Soraya Ataide

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Doctora María Eugenia Labrunée

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Doctor Elio Rodolfo Parísí

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Doctora Inés María Mancini

Universidad de San Martín, Argentina

Doctora María Elena Nogueira

Conicet, Argentina

Doctora María Gabriela Brandán-Zehnder

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Doctor Juan Pablo Barreyro

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctor Fulvio Alejandro Rivero-Sierra

Conicet, Argentina

Doctora María Georgina Granero

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Doctor Leandro Paolicchi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Licenciado José Vicente Vezzosi

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

Doctora Soledad Gesteira

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctor Gonzalo Federico Zubia

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Magíster Sebastián Domingo Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Doctora María Claudia Cabrera

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctor Gonzalo Sanz-Cerbino

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora Verónica Baudino

Conicet, Argentina

Licenciado Sebastián Matías Stra

Universidad Nacional del Rosario, Argentina

Doctor José Ángel González-Villalobos

Universidad de San Luis Potosí, Argentina

Psicóloga Marina Cuello-Pagnone

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Magíster Iván Gustavo Lello

Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Licenciada Paula Bedin

Conicet, Argentina

Doctora Kerstin Karen Hein-Willius

Instituto de Juventud Alemán, Alemania

Doctora Danille Souto de Medeiros

Universidad Federal de Bahía, Brasil

Doctora Clavdia Nicolaevna Kochergin

Universidad Federal de Bahía, Brasil

Doctor Wellington de Oliveira

Universidad Federal Vales do Jequitinhonha e Mucurí, Brasil

Doctora Vera Maria Sabóia

Universidad Federal Fluminense, Brasil

Doctor José Alejandro González-Campos

Universidad Estadual de Campinas, Brasil

Doctor Thiago Barcelos-Soliva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Doctora Mirela Figueiredo Iriart

Universidad Estadual de Feira de Santana, Brasil

Doctora Daniela Arruda Soares

Universidad Federal de Bahía, Brasil

Doctora Helena Altmann

Unicamp, Brasil

Doctor Cândido Alberto Gomes

Universidad Católica de Brasília, Brasil

Doctora Maria Aparecida Bergamaschi

Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Doctora Cláudia Henschel de Lima

Universidad Federal Fluminense, Brasil

Doctor Sérgio Luiz Alves da Rocha

IFRJ, Brasil

Doctora Monica Fantin

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Doctor Álvaro Andrés Villegas-Vélez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctor Diego Alejandro Calle-Sandoval

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Doctora Diana Rocío Bernal-Camargo

Universidad del Rosario, Colombia

Psicóloga Sonia Ruth Quintero-Arrubla

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Magíster Bairon Jaramillo-Valencia

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Magíster Juan Carlos Aguirre-García

Universidad del Cauca, Colombia

Magíster Daniel Hurtado-Cano

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

Magíster Camilo Bácares-Jara

Universidad El Bosque, Colombia

Doctora Teresita María Sevilla-Peñuela

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

Doctora Gloria Patricia Marciales-Vivas

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctor Alexánder Hincapié-García

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Magíster Dina Krauskopf

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Doctora María de Los Ángeles Mariño-Sánchez

Universidad de Holguín Óscar Lucero Moya, Cuba

Enfermero Abdul Hernández-Cortina

Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba

Magíster Susana Arancibia-Carvajal

Universidad Católica del Norte, Chile

Doctor Rodrigo Francisco Browne-Sartori

Doctor Universidad Austral de Chile, Chile

Magíster Cristián Eduardo Matamoros-Fernández

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Doctor Raúl Villarroel

Universidad de Chile, Chile

Magíster Marcela Eliana Saa-Espinoza

Independiente, Chile

Doctor Patricio Andrés Mena-Malet

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Doctora Claudia Capella

Universidad de Chile, Chile

Doctor Marcel Thezá-Manríquez

Universidad de Los Lagos, Chile

Doctor José Miguel Garrido-Miranda

Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Doctor Hugo Renato Ochoa-Disselkoen

Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Doctor Patricio Lepe-Carrión

Universidad Católica de Temuco, Chile

Doctora Mónica Guzmán-González

Universidad Católica del Norte, Chile

Magíster Alejandra Sánchez-Kornfeld

Universidad de Chile, Chile

Doctora Salomé Sola-Morales

Universidad Santiago de Chile, Chile

Doctora María Isabel Toledo-Jofré

Universidad Diego Portales, Chile

Doctora Beatriz Fernández

Universidad Católica de Chile, Chile

Doctora Sonia Eliana Osses-Bustingorry

Universidad de La Frontera, Chile

Doctora Graciela Rojas-Castillo

Universidad de Chile, Chile

Doctor Óscar Espinoza

Universidad Diego Portales, Chile

Doctora Ana Cecilia Vergara-del Solar

Universidad Diego Portales, Chile

Doctor Omar René Espinoza-Navarro

Universidad de Tarapacá, Chile

Doctor Juan Sandoval-Moya

Universidad de Valparaíso, Chile

Doctora Anna Ivanova

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Abogada Sandra Pulido

Universidad Arcis, Chile

Doctor Luis Enrique Echarte-Alonso

Universidad de Navarra, España

Doctora Lara López-Hernández

Universidad Católica de Murcia, España

Doctor Luis Carlos Amezúa-Amezúa

Universidad de Valladolid, España

Doctor Francisco Javier Rodríguez-Díaz

Universidad de Oviedo, España

Doctora Marta Ceballos-Fernández

Universidad de Oviedo, España

Doctor Tomás Domingo Moratalla

Universidad Complutense de Madrid, España

Doctor José Eduardo Sierra-Nieto

Universidad de Cádiz, España

Doctora Ana Belén Cano-Hila

Universidad de Buenaventura, España

Doctor Ángel Blanco-Villaseñor

Universidad de Barcelona, España

Doctora Gladys Merma-Molina

Universidad de Alicante, España

Doctora María Teófila Vicente-Herrero

Correos, España

Doctora Inmaculada Aznar-Díaz

Universidad de Granada, España

Doctora Dinalrilan Rocha-Silva

Universidad de Granada, España

Doctora María José Cervilla-Garzón

Universidad de Cádiz, España

Doctor Agustín Domingo-Moratalla

Universidad de Valencia, España

Doctora Verónica Marín-Díaz

Universidad de Córdoba, España

Doctor Rogelio Marcial-Vázquez

Universidad de Guadalajara, México

Magíster Teresa Verónica Pérez-García

Secretaría de Educación Pública, México

Doctor Jaime Muñoz-Arteaga

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Magíster Leticia Montaña-Sánchez

Universidad de Guadalajara, México

Doctora Teresita Castillo-León

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Doctora Anel Hortensia Gómez-San Luis

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Doctora María de Pilar González-Flores

Universidad Veracruzana, México

Doctor Roberto Sánchez-Benítez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Doctor David Block

Cinvestav, México

Doctor Alejandro Monsiváis-Carrillo

El Colegio de la Frontera Norte, México

Licenciada Magali Martínez-Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctor Rogelio Marcial-Vázquez

Universidad de Guadalajara, México

Doctor Luis Ortiz-Hernández

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Magíster Leonor González-Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Doctor Jesús Aguilar-López

Universidad de Guanajuato, México

Doctor Fernando Barrientos-del Monte

Universidad de Guanajuato, México

Magíster Sergio Alexis Domínguez-Lara

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú

Doctora Tania García-Ramos

Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Doctora Nivaria Ortega-Monche

Universidad José Simeón Cañas, San Salvador

Doctor Jorge Calbucura

Mid Sweden University, Sweden

Asesor Editorial	Doctor Wilson López-López <i>Profesor-investigador Facultad de Psicología</i> <i>Editor Universitas Psychologica</i> <i>Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia</i>
Corrector de Estilo	Julio Roberto Arenas-Concha
Traducción al inglés	Magíster Sammy Riley <i>Traductor Oficial, ONG Traducciones</i>
Traducción al portugués	Isabella Alves Peçanha <i>Universidade Federal de Viçosa, Brasil</i>
Asistente Editorial	José Martín Rodas Valencia <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Coordinación de sistemas	Especialista en redes Sonia Patricia Nieto <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
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, Manizales</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 14
(2016): \$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)

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

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Convenio Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil - El Colegio de la Frontera Norte, México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso - Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso - Argentina)

Manizales, Colombia. Vol. 14, N° 2, julio-diciembre de 2016

Contenido

Editorial	873
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Klaudio Duarte-Quapper</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	897
Pre-congresos mundiales por los derechos de la infancia y la adolescencia 2012-2014	899
<i>Isaac Ravetllat-Ballesté</i>	
El acto infractor en el discurso del Estatuto del Niño y del Adolescente brasileños	913
<i>Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni & Fabio Scorsolini-Comin</i>	
La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes	925
<i>Jorge Benedicto</i>	
Consumo de drogas e infracción: Revisión integradora de artículos brasileños	939
<i>Luciene Jimenez, Elisa Meireles Andrade & Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i>	
Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas	957
<i>Inti Fernando Fuica-Rebolledo & Constansa Vergara-Andrades</i>	

Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa <i>Víctor Amar-Rodríguez</i>	975
Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación <i>Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado & María Cristina Sánchez-León</i>	987
La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel <i>María Eugenia Córdoba & Claudia Vélez-De La Calle</i>	1001
Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina <i>Eduardo Langer</i>	1017
Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción <i>Mário Medeiros</i>	1031
Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad latinoamericana <i>María Piedad Marín-Gutiérrez</i>	1041
Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner <i>María Soledad Sartori & Marcela Carolina López</i>	1055
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	1069
Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro <i>Jorge Alexander Ríos-Flórez & Viviana Cardona-Agudelo</i>	1071
Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana <i>Celia Renata Rosemberg & Alejandra Stein</i>	1087
Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria <i>Erika Isabel Euan-Braga & Rebelín Echeverría-Echeverría</i>	1103
Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile <i>Claudia Huaiquién-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda & Viviana Lasalle-Rivas</i>	1119
Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas <i>Karim Garzón-Díaz</i>	1131
Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores <i>Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggi, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada & Nicolás Valdivia-Hennig</i>	1145

Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México <i>Daniel Hernández-Rosete & Olivia Maya</i>	1161
Violencia sexual, niñez y pueblos indígenas: Resignificación intercultural de las políticas de protección en el contexto de los niños indígenas <i>Assis da Costa Oliveira</i>	1177
Alteridad, Infancia y Delincuencia: Análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile <i>Boris Valdenegro & Claudia Calderón-Flández</i>	1191
Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino <i>Laura Frasco-Zuker</i>	1205
Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores <i>María de la Villa Moral-Jiménez & Loreto Elvira Pelayo-Pérez</i>	1217
Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile <i>Ana Vergara-del Solar, Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa & Enrique Vergara-Leyton</i>	1235
La participación juvenil en la Política Pública de Juventud, 1997-2011 (Caldas, Colombia) <i>Beatriz del Carmen Peralta-Duque</i>	1249
Contrastes regionales de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México <i>Jorge E. Horbath</i>	1273
Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo <i>Diego Quattrini</i>	1291
El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven <i>Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya & Guillermo Campos-Ríos</i>	1303
Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano <i>Juan Carlos Amador-Baquiro</i>	1313
COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: Dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá <i>Nicolás J. C. Aguilar-Forero</i>	1331
Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10° <i>José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda & Consuelo Vélez-Álvarez</i>	1345
Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes <i>Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez & Juan Manuel Trujillo-Torres</i>	1357

Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España <i>Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí & María Inés Massot-Lafón</i>	1371
Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación <i>Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez</i>	1389
Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad <i>Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller & Maria Agnès Melià-Barceló</i>	1405
Tutorías y estipendio mensual: Contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad <i>Liliana Mayer & Leticia Cerezo</i>	1421
Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: Percepciones y comportamientos <i>Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito & Verónica Triadú-Figueras</i>	1435
Condición juvenil y drogas en universitarios: El caso de una universidad regional <i>Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón & David Osorio-García</i>	1451
Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos <i>César Merino-Soto</i>	1469
Las tensiones y contradicciones en los discursos políticos relacionados a la lucha contra la homofobia en el contexto de la escuela brasileña <i>Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto & Nadir de Fátima Borges Bittencourt</i>	1479
La influencia de las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje de adolescentes en una clase de inglés <i>Yolima Forero-Rocha & Luis Fernando Gómez-Rodríguez</i>	1493
Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria <i>Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón & Daniel Garrote-Rojas</i>	1507
Reintegración familiar y múltiples medidas de atención institucionales <i>Maria Aparecida Penso & Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes</i>	1523
Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: La masacre de El Salado 2000 <i>Alberto Prada-Sanmiguel</i>	1537
“Ese monstruito”: Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica <i>Isabella Cosse</i>	1549
Configuración de la migración interna en la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia <i>Edisson Castro-Escobar</i>	1563

Tercera Sección: Informes y Análisis (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1587
Índice acumulativo por autores	1589
Índice temático	1603
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Convocatoria número monográfico: “Democracia, paz y reconciliación desde niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe” Volumen 15, número 2, de julio- diciembre de 2017	1624
II Bial Iberoamericana de Infancias y Juventudes	1625
Convocatoria latinoamericana Postulación de investigaciones y experiencias significativas en pósteres. VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep “Nuevos ambientes de aprendizaje en la educación parvularia de 0 a 3 años” 22 al 24 de junio 2016. Santiago de Chile	1626
Boletín de Novedades 230 de la Organización de Estados Iberoamericanos	1629
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1633
Ciencia, política e infancias... Una charla con Eduardo Bustelo Graffigna <i>Por Paula Helena Mateos</i>	1635
Juventudes y políticas públicas en América Latina: Conversación con Ernesto Rodríguez <i>Por Lorena Natalia Plesnicar</i>	1651
Libro “Pedagogía crítica latinoamericana y género” <i>Héctor Fabio Ospina & Camilo Andrés Ramírez-López</i>	1658
Libro “Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento” <i>Reseña realizada por Crithian Uribe-Mendoza</i>	1663
Libro “Del buen salvaje al ciudadano (La idea de infancia en la historia)” <i>Reseña de Marcelo Mendoza-Prado</i>	1665
Libro: “Políticas de inclusión social de la infancia y de la adolescencia. Una perspectiva internacional” <i>Reseña de Francisco Javier Pericacho-Gómez</i>	1666
Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales <i>Alejandra Morales-García, Catalina Tabares-Ochoa, Luis Gabriel Ángel-Gómez & Zaira Agudelo-Hincapié</i>	1668

Carta al editor: “Importancia de la evaluación de la simplicidad factorial: Re-análisis a Zicado, Palma y Garrido (2012)”	1682
<i>Jhonatan S. Navarro-Loli, César Merino-Soto, Sergio Alexis Domínguez-Lara & James S. Fleming</i>	
Respuesta a carta al editor: “Importancia de construir con miradas propias el camino de la investigación de la Familia en América Latina”	1685
<i>Nelson Zicavo-Martínez</i>	
“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas (Tesis doctoral)	1688
<i>Autor: Julián Andrés Loaiza de la Pava</i>	
<i>Directora de tesis: Sara Victoria Alvarado</i>	
Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Tesis doctoral)	1689
<i>Autor: Hamlet Santiago González-Melo</i>	
<i>Director de tesis: Héctor Fabio Ospina</i>	
<i>Reseña de Segundo Sabatelli Bustos-Montenegro</i>	
Formas de subjetividad política, en jóvenes activistas de movimientos identitarios sexo/genéricos, en varias ciudades de Colombia (Tesis doctoral)	1691
<i>Autora: Claudia María García-Muñoz</i>	
<i>Coautora: María Teresa Luna</i>	
<i>Director de tesis: José Darío Herrera-González</i>	
Derechos del niño: Del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá (Tesis doctoral)	1692
<i>Autor: Ernesto Durán-Strauch</i>	
<i>Director de tesis: André Noël-Roth</i>	
Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela i.e.d. Bogotá-Colombia (Tesis doctoral)	1694
<i>Autora: Irma Alicia Flores-Hinojos</i>	
<i>Directora de tesis: Sara Victoria Alvarado</i>	
Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista	1696
Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices	1699
Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista	1702
Horizonte y compromiso editorial de la revista	1705
Editorial position and commitment of the Journal	1710
Guía para los autores y autoras	1715
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	1720

Authors' guide	1722
Specific guide for creating the final list of references	1727
Guia para os autores e para os autoras	1729
Guia específico para a elaboração da lista final de referencias	1734
Formato para la evaluación de artículos y documentos	1737
Format for the evaluation of articles and documents	1739
Formato para a avaliação de artigos e de documentos	1741
Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea	1743
Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation	1744
Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea	1745
Cesión de Derechos de Autor	1746
Transfer of copy rights	1747
Cessão de Direitos de Autor	1748
Factor de impacto de la revista	1749
Suscripción	1789
Subscription	1789
Assinaturas	1789

Table of Contents

Foreword <i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Klaudio Duarte-Quapper</i>	881
First Section: Theory and Meta-Theory	897
Pre-world congresses on children and adolescent rights 2012-2014 <i>Isaac Ravetllat-Ballesté</i>	899
Criminal actions included in the discourse of the Brazilian Child and Adolescent Law <i>Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni & Fabio Scorsolini-Comin</i>	913
Youth citizenship: An approach based on the life experiences of young people <i>Jorge Benedicto</i>	925
Drug consumption and criminal offences: Integrative review of Brazilian articles <i>Luciene Jimenez, Elisa Meireles Andrade & Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i>	939
Tangled youth. Approaches to contemporary chilean youth sociabilities <i>Inti Fernando Fuica-Rebolledo & Constansa Vergara-Andrades</i>	957
Reading life. Research from the narrative perspective <i>Víctor Amar-Rodríguez</i>	975
Hermeneutics and social research: Narratives that generate peace, democracy and reconciliation <i>Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado & María Cristina Sánchez-León</i>	987
The otherness from the perspective of the transmodernity of Enrique Dussel <i>María Eugenia Córdoba & Claudia Vélez-De La Calle</i>	1001
Complaints about the occult and demands of school spaces of young people in contexts of poverty in Argentina <i>Eduardo Langer</i>	1017
The logic of competencies: Perspectives for Curriculum in Action <i>Mário Medeiros</i>	1031
Trajectories, missions and identities of the Latin American University <i>María Piedad Marín-Gutiérrez</i>	1041
Social skills: Their importance for women diagnosed with Turner Syndrome <i>María Soledad Sartori & Marcela Carolina López</i>	1055

Second Section: Studies and Research Reports	1069
Learning processes of children aged 6 to 10 years old that were born prematurely <i>Jorge Alexander Ríos-Flórez & Viviana Cardona-Agudelo</i>	1071
A longitudinal study of the impact of an early literacy intervention program <i>Celia Renata Rosemberg & Alejandra Stein</i>	1087
Psycho-pedagogical evaluation of children with Special Academic Needs: An interdisciplinary approach <i>Erika Isabel Euan-Braga & Rebelín Echeverría-Echeverría</i>	1103
Attachment: Representations of educators in kindergartens in Temuco, Chile <i>Claudia Huaiquién-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda & Viviana Lasalle-Rivas</i>	1119
A political position on disability based on children's discourse <i>Karim Garzón-Díaz</i>	1131
Conceptions of infancy in school with high rates of school violence student to teachers <i>Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggi, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada & Nicolás Valdivia-Hennig</i>	1145
Language discrimination and indigenous school counterculture in Mexico City <i>Daniel Hernández-Rosete & Olivia Maya</i>	1161
Sexual violence and indigenous peoples: Intercultural redefinition of protection policies in the context of indigenous children <i>Assis da Costa Oliveira</i>	1177
Otherness, Children and Delinquency: Discursive analysis of social programs for children in Chile <i>Boris Valdenegro & Claudia Calderón-Flández</i>	1191
Ethnographic research of child labour experiences in the northeastern Argentina <i>Laura Frasco-Zuker</i>	1205
Socio-demographic and family factors in Spanish children that engage in criminal or civic-minded behavior <i>María de la Villa Moral-Jiménez & Loreto Elvira Pelayo-Pérez</i>	1217
Childhood and adulthood in Chile today: A discursive study with boys and girls from Santiago <i>Ana Vergara-del Solar, Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa & Enrique Vergara-Leyton</i>	1235
The participation of young people in the Youth Public Policy, 1997-2011 (Caldas, Colombia) <i>Beatriz del Carmen Peralta-Duque</i>	1249

Contrasting regional employment discrimination towards young people in Mexico <i>Jorge E. Horbath</i>	1273
Without shame. A Goffmanian analysis of the “presence” training in the employment encouragement program <i>Diego Quattrini</i>	1291
The role of labor in the construction of a youth subject <i>Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya & Guillermo Campos-Ríos</i>	1303
Youth, temporality and visual narratives in the Colombian armed conflict <i>Juan Carlos Amador-Baquiro</i>	1313
COMMUNICA(C)TION. Communication in youth collective action: Two organizational experiences in Bogotá <i>Nicolás J. C. Aguilar-Forero</i>	1331
Parents styles and consumption of psychoactive substances students in 8th to 10th <i>José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda & Consuelo Vélez-Álvarez</i>	1345
Using Internet and dependence on mobile phones in adolescents <i>Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez & Juan Manuel Trujillo-Torres</i>	1357
Risk and protection factors in academic careers: Voices and views of immigrant students in the metropolitan area of Barcelona, Spain <i>Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí & María Inés Massot-Lafón</i>	1371
Critical schools: Between political socialization and subjectivization processes <i>Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez</i>	1389
Successful and unsuccessful pathways in second chance education programmes <i>Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller & Maria Agnès Melià-Barceló</i>	1405
Tutoring and monthly allowances: Their contributions to the university pathways of young university students in situations of social vulnerability <i>Liliana Mayer & Leticia Cerezo</i>	1421
University students and the environment in Chile: Perception and behavior <i>Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito & Verónica Triadú-Figueras</i>	1435
Youth condition and drugs in universities: The case of a regional university <i>Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón & David Osorio-García</i>	1451
Perception of item clarity: Comparison of judgments between students and expert-judges <i>César Merino-Soto</i>	1469
Tensions and contradictions in political discourses to combat homophobia in the context of Brazilian schools <i>Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto & Nadir de Fátima Borges Bittencourt</i>	1479

The Influence of Power Relations on Teenagers' Learning Process in an EFL Class <i>Yolima Forero-Rocha & Luis Fernando Gómez-Rodríguez</i>	1493
Inclusive education in new contexts: The implementation of hospital pedagogy <i>Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón & Daniel Garrote-Rojas</i>	1507
Family reintegration and multiple institutional accommodation <i>Maria Aparecida Penso & Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes</i>	1523
Understanding the political responsibility of armed actors in the Colombian armed conflict: The El Salado Massacre (2000) <i>Alberto Prada-Sanmiguel</i>	1537
"That Little Monster": Mafalda, generations and gender in a mythical construction <i>Isabella Cosse</i>	1549
Configuration of internal migration in the region of the Coffee Cultural Landscape of Colombia <i>Edisson Castro-Escobar</i>	1563
Third Section: Reporting and analysis (The contents of this section are available in the e-mail address: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1587
Accumulative Index of Authors	1589
Thematic Index	1603
Latin American Journal of Social Sciences, Youth and Childhood Call for Submissions for Volume 15, Number 2, July - December 2017: "Democracy, peace and reconciliation from children and young people in Latin America and the Caribbean".	1624
2nd Ibero-American Bienale of Childhood and Youth	1625
Call for submissions of Research and Significant Experiences in Posters. 7th Junji-Omep Latin American Congress: "New learning environments in early education from 0 to 3 years". 22nd to the 24th of June 2016, Santiago de Chile.	1626
Newsletter 230 from the Organisation of Ibero-American States	1629
Fourth Section: Reviews and reviews (The contents of this section are available in the e-mail address: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1633
Science, Politics and Childhoods...A chat with Eduardo Bustelo Graffigna* <i>By Paula Helena Mateos</i>	1635

Youth and Public Policy in Latin America: A conversation with Ernesto Rodríguez <i>By Lorena Natalia Plesnicar</i>	1651
Book “Critical Latin American Pedagogy and Gender” <i>By Héctor Fabio Ospina & Camilo Andrés Ramírez-López</i>	1658
Book “Young people, youth, participation and policies. Associated, organised and in movement”. <i>Review by Cristhian Uribe-Mendoza</i>	1663
Book “From the good savage to the citizen (The idea of childhood in history)” <i>Review by Marcelo Mendoza-Prado</i>	1665
Book: “Policies for the social inclusion of childhood and adolescence. An international perspective.” <i>Review by Francisco Javier Pericacho-Gómez</i>	1666
Action-Research and popular education. Options for young people from Medellín for the understanding and transformation of their neighbourhood environments. <i>Alejandra Morales-García, Catalina Tabares-Ochoa, Luis Gabriel Ángel-Gómez & Zaira Agudelo-Hincapié</i>	1668
Letter to the Editor: “Importance of the factorial simplicity evaluation: Re-analysis of Zicado, Palma and Garrido (2012)” <i>Jhonatan S. Navarro-Loli, César Merino-Soto, Sergio Alexis Domínguez-Lara & James S. Fleming</i>	1682
Response to a Letter to the Editor: “Importance of constructing the path for research of families in Latin America with our own outlooks”. <i>Nelson Zicavo-Martínez</i>	1685
“Children and Youth Peacebuilders”. An experience of Imperfect Peace through the strengthening of political subjectivities (Doctoral Thesis). <i>Author: Julián Andrés Loaiza de la Pava</i> <i>Thesis Director: Sara Victoria Alvarado</i>	1688
Characterization of the pedagogical knowledge of teachers from the Pedagogical Academic Research and Extension Project (Paiep) in the Francisco José de Caldas District University (Doctoral Thesis). <i>Author: Hamlet Santiago González-Melo</i> <i>Thesis Director: Héctor Fabio Ospina</i> <i>Second Reader: Sabatelli Bustos-Montenegro</i>	1689
Forms of political subjectivity in youth activists from sex/gender identity movements in various cities of Colombia (Doctoral Thesis) <i>Author: Claudia María García-Muñoz</i> <i>Co-author: María Teresa Luna</i> <i>Thesis Director: José Darío Herrera-González</i>	1691

- Children's rights: From discourse to local policy, analysis of the case of Bogotá (Doctoral Thesis)** 1692
Author: Ernesto Durán-Strauch
Thesis Director: André Noël-Roth
- Links in inclusive education: The case of the República Bolivariana de Venezuela I.E.D. school in Bogotá, Colombia (Doctoral Thesis)** 1694
Author: Irma Alicia Flores-Hinojos
Thesis Director: Sara Victoria Alvarado

Conteúdo

Editorial	889
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Klaudio Duarte-Quapper</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	897
Pré-congressos mundiais pelos direitos da criança e do adolescente 2012-2014	899
<i>Isaac Ravetllat-Ballesté</i>	
O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros	913
<i>Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni & Fabio Scorsolini-Comin</i>	
A cidadania juvenil: Um enfoque com base nas experiências vitais dos jovens	925
<i>Jorge Benedicto</i>	
Uso de drogas e ato infracional: Revisão integrativa de artigos brasileiros	939
<i>Luciene Jimenez, Elisa Meireles Andrade & Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i>	
Tramas juvenis. Aproximações às sociedades juvenis chilenas contemporâneas	957
<i>Inti Fernando Fuica-Rebolledo & Constansa Vergara-Andrades</i>	
Ler a vida. Uma pesquisa a partir da perspectiva narrativa	975
<i>Víctor Amar-Rodríguez</i>	
Hermenêutica e Investigação Social: Narrativas generativas de paz, democracia e reconciliação	987
<i>Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado & María Cristina Sánchez-León</i>	
A alteridade a partir da perspectiva da transmodernidade de Enrique Dussel	1001
<i>María Eugenia Córdoba & Claudia Vélez-De La Calle</i>	
Reclamações sobre o oculto e demandas de espaços escolares de jovens em contextos de pobreza na Argentina	1017
<i>Eduardo Langer</i>	
Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação	1031
<i>Mário Medeiros</i>	
Trajetórias, atribuições e identidades da Universidade Latino-Americana	1041
<i>María Piedad Marín-Gutiérrez</i>	
Habilidades sociais: Sua importância em mulheres com diagnóstico de Síndrome de Turner	1055
<i>María Soledad Sartori & Marcela Carolina López</i>	

Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	1069
Processos de aprendizagem em crianças de 6 a 10 anos de idade com antecedentes de nascimento prematuro	1071
<i>Jorge Alexander Ríos-Flórez & Viviana Cardona-Agudelo</i>	
Estudo longitudinal do impacto de um programa de alfabetização precoce	1087
<i>Celia Renata Rosemberg & Alejandra Stein</i>	
Avaliação psicopedagógica de crianças com necessidades educativas especiais: Uma proposta metodológica interdisciplinar	1103
<i>Erika Isabel Euan-Braga & Rebelín Echeverría-Echeverría</i>	
Apego: Representações de educadores de jardins de infância em Temuco, Chile	1119
<i>Claudia Huaiquién-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda & Viviana Lasalle-Rivas</i>	
Aposta política sobre deficiência no discurso de crianças	1131
<i>Karim Garzón-Díaz</i>	
Concepções de infância na escola com altas taxas de professores-estudantes violência escolar	1145
<i>Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggi, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada & Nicolás Valdivia-Hennig</i>	
Discriminação linguística e contracultura escola indígena na Cidade do México	1161
<i>Daniel Hernández-Rosete & Olivia Maya</i>	
Violência sexual, infância e povos indígenas: Ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças	1177
<i>Assis da Costa Oliveira</i>	
Alteridade, Infância e Delinquência: Análise discursiva de programas sociais para crianças no Chile	1191
<i>Boris Valdenegro & Claudia Calderón-Flández</i>	
Pesquisa etnográfica sobre experiências do trabalho infantil no nordeste argentino	1205
<i>Laura Frasco-Zuker</i>	
Fatores sociodemográficos e familiares em menores espanhóis com medida judicial, cívicos e infratores	1217
<i>María de la Villa Moral-Jiménez & Loreto Elvira Pelayo-Pérez</i>	
Infância e idade adulta no Chile atual: Um estudo discursivo com meninos e meninas de Santiago	1235
<i>Ana Vergara-del Solar, Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa & Enrique Vergara-Leyton</i>	
A participação dos jovens na Política Pública de Juventude, 1997-2011 (Caldas, Colômbia)	1249
<i>Beatriz del Carmen Peralta-Duque</i>	

Contrastes regionais da discriminação no mercado de trabalho em relação aos jovens no México <i>Jorge E. Horbath</i>	1273
Sem vergonha. Uma análise goffmaniana da capacitação da “presença” em um programa de incentivo ao emprego <i>Diego Quattrini</i>	1291
O papel do trabalho na construção do sujeito joven <i>Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya & Guillermo Campos-Ríos</i>	1303
Jovens, temporalidade e narrativas visuais no conflito armado colombiano <i>Juan Carlos Amador-Baquiro</i>	1313
COMUNICA(A)ÇÃO. A comunicação na ação coletiva juvenil: Duas experiências organizadas na cidade de Bogotá <i>Nicolás J. C. Aguilar-Forero</i>	1331
Estilos parentais e consumo de substâncias psicoativas nos estudantes de 8° até 10° <i>José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda & Consuelo Vélez-Álvarez</i>	1345
A utilização da Internet e a dependência de celulares dos adolescentes <i>Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez & Juan Manuel Trujillo-Torres</i>	1357
Fatores de risco e proteção das trajetórias acadêmicas: Voz e visão dos estudantes imigrantes no contexto da área metropolitana de Barcelona, Espanha <i>Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí & María Inés Massot-Lafón</i>	1371
Escolas críticas: Entre a socialização política e os processos de subjetivação <i>Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez</i>	1389
Itinerários de sucesso e de rupturas na educação de segunda oportunidade <i>Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller & Maria Agnès Melià-Barceló</i>	1405
Tutoria e bolsa mensal: Suas contribuições para a trajetória universitária de jovens em situação de vulnerabilidade social <i>Liliana Mayer & Leticia Cerezo</i>	1421
Jovens universitários e meio ambiente do Chile: Percepções e comportamentos <i>Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito & Verónica Triadú-Figueras</i>	1435
Condição dos jovens e drogas em universitários: O caso de uma universidade regional <i>Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón & David Osorio-García</i>	1451
Percepção de clareza de itens: Comparação do julgamento de estudantes e juízes-especialistas <i>César Merino-Soto</i>	1469

Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira	1479
<i>Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto & Nadir de Fátima Borges Bittencourt</i>	
A influência das relações de poder no processo de aprendizado de adolescentes em uma aula de inglês	1493
<i>Yolima Forero-Rocha & Luis Fernando Gómez-Rodríguez</i>	
Educação inclusiva em novos contextos: A implementação da Pedagogia Hospitalar	1507
<i>Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón & Daniel Garrote-Rojas</i>	
Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais	1523
<i>Maria Aparecida Penso & Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes</i>	
Compreensão da responsabilidade política dos indivíduos armados no conflito interno na Colômbia: O massacre de El Salado 2000	1537
<i>Alberto Prada-Sanmiguel</i>	
“O pequeno monstro”: Mafalda, gerações e gênero em uma construção mítica	1549
<i>Isabella Cosse</i>	
Configurações da migração interna na região da paisagem Cultural Cafeeira da Colômbia	1563
<i>Edisson Castro-Escobar</i>	
Terceira Seção: Relatórios e análises	1587
(Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis em: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	
Índice acumulativo por autores	1589
Índice temático	1603
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	1624
Convocatória número monográfico: “Democracia, paz e reconciliação de crianças e jovens na América Latina e no Caribe” Volume 15, número 2, de julho-dezembro de 2017	
II Bienal Iberoamericana de Infância e Juventude	1625
Convocatória latino-americana Postulação de pesquisas e experiências significativas em pôsteres. VIII Congresso Latino-americano Junji-Omep	1626
“Novos ambientes de aprendizagem na educação infantil de 0 a 3 anos” De 22 a 24 de junho de 2016. Santiago de Chile	
Boletim de Novidades 230 da Organização de Estados Iberoamericanos	1629
Quarta Seção: Opiniões e comentários	1633
(Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis em: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	

Ciência, política e infância...Uma entrevista com Eduardo Bustelo Graffigna* <i>Por Paula Helena Mateos</i>	1635
Juventude e políticas públicas na América Latina: Entrevista com Ernesto Rodríguez <i>Por Lorena Natalia Plesnicar</i>	1651
Livro “Pedagogia crítica latino-americana e de gênero” <i>Héctor Fabio Ospina & Camilo Andrés Ramírez-López</i>	1658
Livro “Jovens, juventude, participação e políticas. Associados, organizados e em movimento” <i>Resenha realizado por Cristhian Uribe-Mendoza</i>	1663
Livro “Do bom selvagem ao cidadão (A ideia de infância na história)” <i>Resenha de Marcelo Mendoza-Prado</i>	1665
Livro: “Políticas de inclusão social da infância e da adolescência. Uma perspectiva internacional” <i>Resenha de Francisco Javier Pericacho-Gómez</i>	1666
“A pesquisa-ação e a educação popular. Opções para os jovens de Medellín para a compreensão e transformação de seus bairros” <i>Alejandra Morales-García, Catalina Tabares-Ochoa, Luis Gabriel Ángel-Gómez e Zaira Agudelo-Hincapié</i>	1668
Carta ao editor: “Importância da avaliação da simplicidade fatorial: Reanálise de Zicado, Palma y Garrido (2012)” <i>Jhonatan S. Navarro-Loli, César Merino-Soto, Sergio Alexis Domínguez-Lara e James S. Fleming</i>	1682
Resposta à carta ao editor: “A importância de construir com olhares próprios o caminho da pesquisa da Família na América Latina” <i>Nelson Zicavo-Martínez</i>	1685
“Crianças e Jovens Construtores da Paz”. Uma experiência de Paz Imperfeita da potencialização de subjetividades políticas (Tese doutoral) <i>Autor: Julián Andrés Loaiza de la Pava</i> <i>Diretora de Tese: Sara Victoria Alvarado</i>	1688
Caracterização do saber pedagógico dos professores do Projeto Acadêmico de Pesquisa e Extensão de Pedagogia – Paiep – na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Tese doutoral) <i>Autor: Hamlet Santiago González-Melo</i> <i>Diretor de Tese: Héctor Fabio Ospina</i> <i>Resenha de Segundo Sabatelli Bustos-Montenegro</i>	1689
Formas de subjetividade política em jovens ativistas de movimentos identitários sexo/ genéricos em várias cidades da Colômbia (Tese doutoral) <i>Autora: Claudia María García-Muñoz</i> <i>Coautora: María Teresa Luna</i> <i>Diretor de Tese: José Darío Herrera-González</i>	1691

Direitos da criança: Do discurso à política local, análise do caso Bogotá (Tese doutoral) 1692

Autor: Ernesto Durán-Strauch

Diretor de Tese: André Noël-Roth

Os vínculos na educação inclusiva: O caso do Colégio República Bolivariana da Venezuela i.e.d Bogotá-Colômbia (Tese doutoral) 1694

Autora: Irma Alicia Flores-Hinojos

Diretora de Tese: Sara Victoria Alvarado

EDITORIAL

Presentación del Volumen 14 N° 2 de julio-diciembre de 2016.

El conjunto de trabajos contenidos en este volumen, abre interesantes discusiones sobre las condiciones de vida en la sociedad contemporánea, ingresando principalmente al análisis desde sujetos/as niños, niñas y jóvenes, así como desde otros actores sociales. Comprendidas las sociedades como una construcción en bases a generaciones en relación, así como a clases, géneros, razas y territorios vinculados, esta Revista, busca aportar a la comprensión fundada de fenómenos actuales que están experimentando niños, niñas y jóvenes.

Una clave de lectura desde lo generacional que contribuye a esta comprensión situada, es que estas sociedades se constituyen bajo lógicas de pluridominio. Es decir, un conjunto de sistemas de dominio que condicionan las posibilidades de despliegue autónomo y digno para diversos sujetos/as sociales. Así a los sistemas de clase -capitalismo-, de razas -racismo-, de género -patriarcado-, de territorios -segregación-, incluimos de generaciones -adultocentrismo.

Adultocentrismo refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud. Dicha noción de adultez, está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría -mayoría de edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades -minoría de edad-.

Esta categoría expresa asimetrías relacionales en el orden social impuesto, que se producen en una trama de factores diversos y con funciones distintas en cada modo de producción y formación social específica, esto implica que en cada proceso social se materializa de forma diferenciada. Es decir, el adultocentrismo condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder.

De igual manera, esta categoría se operacionaliza a través de tres dimensiones que la componen. Un imaginario social que impone una noción de la adultez como punto de referencia para las y los diversos sujetos sociales, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias delimitadas en el ciclo vital -tanto de adultez, como para otros momentos de este ciclo vital-. Estas delimitaciones se sostienen sobre la reificación del ciclo vital y se consolidan como imágenes que constituyen un orden asimétrico polarizado y contradictorio entre adultez y otras construcciones de ese ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena -naturalizando- lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, re visibiliza pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventud. Una manifestación de esta matriz de análisis la constituyen diversas producciones institucionales desde las que, a través de la socialización, se legitiman los imaginarios del orden adultocéntrico.

El adultocentrismo despliega unos procesos económicos y políticos institucionales, que organizan materialmente la reproducción social en diversos ámbitos, delimitando accesos y clausuras a ciertos bienes y a las decisiones políticas que les involucran, a partir de una concepción de tareas de desarrollo

que a cada grupo de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. De esta forma, la calidad de los despliegues humanos de las personas consideradas menores es precaria ya que se les relega de las decisiones políticas, se les enajena de la producción de su trabajo, en sus grupos familiares se les relega a posiciones de dependencia y en otros sistemas institucionales -educación, política pública, ley, trabajo, consumo, entre otros- se les imponen saberes y conocimientos en la transmisión intergeneracional.

El adultocentrismo produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a la posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital. En contextos de sociedades que se desenvuelven desde la economía libidinal, se destacan unos modos de gestión para quienes se han auto impuesto como poseedores de una madurez y legitimidad para establecer normatividades y valoraciones de los cuerpos sociales definiendo lo permitido y lo prohibido. Así, se le otorga a la adultez los permisos -en contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista y homofóbico- para experimentar de manera independiente, mientras que a niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos.

Si este adultocentrismo se constituye desde las conformaciones sociales en la historia, asumimos la idea política de que se le puede transformar en dicha historia. De forma simultánea con evidenciar su existencia y carácter, es vital dar cuenta de alternativas a este sistema que desde las fuentes analizadas se pueden sistematizar.

El fatalismo que rodea algunos análisis, que plantean el carácter robusto de los sistemas de dominio y una cierta condición natural en ellos, quedan desbordados al presentar el carácter histórico que poseen, pues esa argumentación permite verificar las posibilidades de transformación que quedan en directa dependencia de las capacidades políticas de actores que se despliegan en pos de ese propósito. El adultocentrismo puede ser ubicado en este proceso, en tanto sistema de dominio que se origina como extensión del patriarcado, que se constituyó a partir de una revolución de varones adultos que transformaron las condiciones políticas y culturales, con base en la apropiación económica, sexual y política de las mujeres y de las personas consideradas menores, pasando de lógicas de colaboración y solidaridad a lógicas de competencia y subordinación.

Sugerimos incorporar además de las cuestiones de clase, raza, territorio y género, la especificidad analítica que permite diferenciar las cuestiones referidas a las posiciones que desde el ciclo vital -generacionales- se asumen en los diversos ámbitos de lo institucional y estructural. En cuanto a las nociones conceptuales utilizadas tradicionalmente:

- i. Procurar producir unas nociones de jóvenes, de juventud y de lo juvenil que asuman su carácter de construcción sociocultural, que implicaría concebirles como sujetos/as en tiempo presente con capacidad constitutiva y de aporte social, asumiendo la influencia que en esa construcción tienen las condiciones estructurales e institucionales de las épocas y contextos en que viven, así como las decisiones propias que toman ante esas condiciones.
Estas nociones han de valorar las especificidades que cada contexto cultural implica en las y los jóvenes, otorgándole a sus procesos identitarios la posibilidad de la diversidad y el dinamismo.
- ii. Unas nociones de lo colectivo juvenil como un ámbito de experimentación fundamental para las identidades juveniles. La validez que estos sujetos y sujetas le otorgan a las experiencias con sus semejantes y la alta valoración que ellas tienen como parte de sus opciones han de ser conocidas y legitimadas por la investigación social, en especial la que aborda cuestiones juveniles.
- iii. Esto implica un debate sobre las epistemologías en uso, superando epistemes de la distancia, la asimetría, el encantamiento y la fascinación, hacia epistemes de la cercanía y la dialogicidad entre quienes promueven la producción de conocimientos y quienes han de ser considerados/as

como sujetos/as de ese proceso. El concepto alternativo radica en que las y los jóvenes poseen saberes potentes que en su época pueden constituir aperturas interesantes de considerar, para lo cual las epistemes de la acción investigativa han de modificarse.

- iv. Lo anterior, se refuerza con aquellos conceptos alternativos al adultocentrismo, que se ven altamente influidos por la activación política juvenil. Así, la consideración aguda de la acción política propiamente juvenil, la necesidad de concepciones dinámicas y emergentes para una observación con mayor capacidad heurística y mejor pertinencia política se vuelven relevantes.
- v. En continuidad con esta concepción de lo político alternativo, la cuestión de lo colaborativo como posibilidad para esa acción política, en especial con los mundos adultos, se constituye en un concepto a considerar. La colaboración intergeneracional, es una alternativa, la que se consolida en una perspectiva del mismo tipo: lo generacional.

En torno a mecanismos de análisis, para un uso operativo de los conceptos antes señalados, proponemos:

- i. Una valoración de la conflictividad como un componente de lo social y político que otorga posicionamiento político a la construcción de lo juvenil, como búsqueda de un cierto orden deseado. Esta valoración permitiría asumir que el autoritarismo evidenciado en la investigación social sobre lo juvenil, es un dispositivo propio del dominio adultocéntrico y como tal ha de ser conceptualizado y enfrentado políticamente.
- ii. La historización de lo juvenil, permitiría contradecir los mecanismos que sostienen imaginarios que naturalizan y quitan posibilidades de transformación de las condiciones que experimentan las y los jóvenes. Este mecanismo es coherente con epistemes que se despliegan a través de la comprensión contextualizada de lo juvenil.
- iii. La consideración de la emergencia conceptual que plantean las experiencias juveniles contemporáneas, que tensionan las categorías y epistemes clásicas y abren nuevas posibilidades a la investigación social sobre lo juvenil, para recrear sus esquemas en uso y para permitirse reinventar sistemáticamente sus perspectivas y métodos de trabajo en la producción de conocimiento.

...

El presente volumen se organiza en dos secciones. La primera: Teoría y Metateoría, contiene 12 trabajos. En el primero, Isaac Ravetllat-Ballesté ofrece una visión de los Congresos Mundiales por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia a partir de los Pre-Congresos Mundiales, cuya finalidad es proveer al encuentro final de un trabajo de reflexión regional o local, a la vez que dotarlo de documentación y experiencias que lo nutran y enriquezcan.

Seguidamente, Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni y Fabio Scorsolini-Comin, presentan una reflexión acerca del acto infractor utilizando como fuentes el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y el Código de Menores -en el ámbito brasileño- y la Declaración Universal de Derechos Humanos, bajo la perspectiva teórica y metodológica del Análisis del Discurso. Muestran como el acto infractor se constituye en un síntoma social y un malestar en la sociedad y la “medida socioeducativa” se presenta como fracaso. En un ámbito similar, enfocan su reflexión Luciene Jimenez y Elisa Meireles Andrade, sobre el consumo de drogas y la infracción, a partir de una revisión integradora de artículos brasileños publicados sobre este asunto.

Sobre ciudadanía juvenil reflexiona Jorge Benedicto, dado lo que denomina como la reciente popularidad de dicho concepto y el riesgo de que estemos ante una nueva categoría llena de retórica pero falta de contenido.

Inti Fernando Fuica-Rebolledo y Constansa Vergara-Andrades, abordan los distintos espacios de sociabilidad juvenil entre estudiantes secundarios en el Chile contemporáneo, que oscilan entre institucionalización e intersticialidad, dando cuenta de ciertas continuidades y cambios en los modos de sociabilidad juvenil, evidenciando búsqueda de autonomía en sus negociaciones con la institucionalidad y la importancia de las relaciones entre pares en la construcción de sus identidades.

Desde Argentina, Eduardo Langer, describe la escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana, atendiendo a las demandas que expresan en el cotidiano de los espacios escolares; refiere a las maneras que tienen los jóvenes, sus miradas y formas de pensar su escuela, de mostrar y denunciar lo oculto y lo invisible, y de dar significado a esos espacios mediante la ironía y la risa.

Desde una perspectiva narrativa, Víctor Amar-Rodríguez, propone una estrategia para leer la vida, para comprenderla y darla a comprender, en continuidad con la propuesta del pedagogo brasileño Paulo Freire. También desde las narrativas, como generadoras de paz, democracia y reconciliación, Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado y María Cristina Sánchez-León, presentan una propuesta de hermenéutica ontológica política como un modelo epistemológico para acceder a fenómenos sociales, en su comprensión y posibilidades de transformación.

María Eugenia Córdoba y Claudia Vélez-De La Calle, reflexionan sobre la Transmodernidad como perspectiva teórica, metodológica y ética de Enrique Dussel, que pretende romper con la colonialidad del poder, del saber y del ser en el mundo Occidental, basándose en el reconocimiento de la exterioridad negada que surge como categoría de análisis de la Alteridad desde el paradigma del Alter Tú.

El concepto competencia presenta una alta polisemia, lo que redundará en dificultades operativas que pueden expresarse en resultados opuestos a lo que se espera de la organización del trabajo y prácticas pedagógicas orientadas por él. Para aclarar sobre sus lógicas, Mário Medeiros, aborda el marco de referencia teórico/metodológico del que forma parte.

María Piedad Marín-Gutiérrez, se interroga sobre ¿cuáles son las identidades de la universidad latinoamericana entre la razón, el mercado y el contexto? En su artículo aborda la evolución y tránsito de la Universidad en Latinoamérica mostrando múltiples panoramas y realidades, en algunos casos contradictorios, pero que son propios de una universidad constituida por identidades plurales.

Sobre la importancia del desarrollo de habilidades sociales en el Síndrome de Turner, principalmente durante la niñez y la adolescencia, considerando que las mismas operan como un recurso salugénico para evitar trastornos mayores en la vida adulta, reflexionan María Soledad Sartori & Marcela Carolina López.

En la segunda sección: estudios e investigaciones, se presenta un grupo de trabajos sobre cuestiones referidas a niños y niñas en el ámbito educativo. Jorge Alexander Ríos-Flórez y Viviana Cardona-Agudelo, estudian los procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro; Celia Renata Rosenberg y Alejandra Stein, realizan un análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana en el jardín de infantes y en primer grado del nivel primario; Erika Isabel Euan-Braga y Rebelín Echeverría-Echeverría, comunican sobre los resultados de una evaluación Psicopedagógica de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, a través de una propuesta metodológica interdisciplinaria; finalmente, Claudia Huaiquién-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda y Viviana Lasalle-Rivas, presentan los resultados de un estudio de representaciones de educadoras de párvulos sobre el apego en jardines infantiles en Temuco, Chile.

En el espacio específico de la niñez, Karim Garzón-Díaz, presenta un estudio de los discursos de niños y niñas sobre discapacidad, contrastados con escenarios teóricos y sociales sobre discapacidad desde el significado del lenguaje, la participación social y sus implicaciones en la formulación e implementación de políticas públicas; posteriormente, Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggio, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada y Nicolás Valdivia-Hennig, analizan las concepciones de infancia implícitas en los discursos de la comunidad escolar y su sentido para la validación de prácticas e interacciones escolares violentas en una escuela primaria con altos índices de intimidación de los estudiantes hacia sus profesores; desde México, Daniel Hernández-Rosete y Olivia Maya analizan las creencias que favorecen la discriminación escolar de indígenas migrantes bilingües y describen respuestas que además existen como mecanismos de contracultura escolar; también en el contexto indígena, Assis da Costa Oliveira analiza la construcción de política diferenciada de intervención sobre la violencia sexual contra los indígenas niños, con base en las

experiencias institucionales de la red de protección del municipio de Altamira, estado de Pará, Brasil; desde Chile, Boris Valdenegro y Claudia Calderón-Flández exploran los procesos de construcción de alteridad hacia las infancias a partir de los discursos de interventores sociales, considerando la multiplicidad de tensiones existentes entre las representaciones de las infancias y las prácticas de intervención; también desde Chile Ana Vergara-del Solar, Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa y Enrique Vergara-Leyton presentan los resultados de un estudio que exploró los discursos acerca de la infancia y la adultez de niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Santiago; a continuación Laura Frasco-Zuker, caracteriza la infancia de quienes trabajan y/o trabajaron en contextos familiares en un barrio de una localidad de Misiones, partiendo de una concepción de la infancia como categoría socio-histórica y una indagación antropológica en perspectiva del actor, en integrantes de tres unidades domésticas; finalmente desde España, María de la Villa Moral-Jiménez y Loreto Elvira Pelayo-Pérez analizan factores vinculados a la estructura y funcionalidad familiar, así como de carácter sociodemográfico, relacionados con el comportamiento delictivo en adolescentes.

En el ámbito juvenil, Beatriz del Carmen Peralta-Duque, analiza la participación política de sujetos jóvenes en las políticas públicas de juventud en Caldas (Colombia), según sus garantías constitucionales y sus condiciones sociopolíticas, económicas y culturales, a partir de la Ley 375 de 1997 hasta 2011, a la culminación de los períodos de las alcaldías; sobre las condiciones precarias a las que se enfrentan los jóvenes en los mercados de trabajo en México entre 2000 y 2010, comparando diferentes regiones, reflexiona Jorge Horbath; un análisis de la educación de la competencia “buena presencia” en jóvenes de sectores vulnerables para ingresar al mercado laboral en la provincia de Mendoza en Argentina, desde la perspectiva de Erving Goffman, presenta Diego Quattrini; siguiendo con jóvenes y trabajo, Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya y Guillermo Campos-Ríos, presentan evidencia de que el mercado de trabajo capitalista hizo necesario abrir un espacio dentro de la clasificación laboral de la población, donde se pudiera colocar a los individuos jóvenes, cuya particularidad principal es que pueden adaptarse más fácilmente a los requerimientos de dicho mercado; sobre jóvenes y conflicto armado en Colombia, reflexiona Juan Carlos Amador-Baquiro, desde la construcción social del tiempo, de jóvenes que participan en un festival de cine y video comunitario en Ciudad Bolívar (Bogotá); Nicolás J. C. Aguilar-Forero, busca comprender el lugar que ocupa la comunicación en las formas de acción colectiva juvenil desde dos experiencias organizativas que trabajan por la memoria y contra la impunidad: H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio) y Contagio comunicación multimedia.

En cuestiones referidas a educación y jóvenes, José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda y Consuelo Vélez-Álvarez, estudian las relaciones entre estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°; sobre la utilización de Internet y la dependencia a teléfonos móviles en jóvenes de Málaga, reflexionan Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez y Juan Manuel Trujillo-Torres; desde Barcelona, Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí y María Inés Massot-Lafón, analizan factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas de estudiantes inmigrantes; también desde España, Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller y Maria Agnès Melià-Barceló, presentan los resultados de una investigación evaluativa sobre dispositivos para luchar contra la exclusión social de jóvenes que han abandonado los estudios con un nivel educativo inferior al de secundaria postobligatoria -“educación de segunda oportunidad” Esop-; Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez, analiza prácticas escolares de socialización política fundamentadas en pedagogías críticas, derivadas en procesos de formación de subjetividades en jóvenes; Liliana Mayer y Leticia Cerezo presentan los resultados de la evaluación de un Programa implementado en Argentina que promueve la inclusión y permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social a través del despliegue de dos recursos: estipendio mensual y tutorías; también en el ámbito universitario, Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito y Verónica Triadú-Figueras, analizan los resultados de una encuesta realizada a jóvenes universitarios de Santiago sobre sus percepciones, actitudes, conocimientos y comportamientos proambientales; siempre en educación superior, Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón y David Osorio-

García, reflexionan acerca de la relación entre la condición juvenil diferenciada de los estudiantes universitarios y el uso de sustancias psicoactivas.

Sobre asuntos diversos, se agrupan finalmente 7 trabajos que cierran este volumen. César Merino-Soto evalúa la percepción de la dificultad de los ítems de un cuestionario de personalidad, en dos grupos de evaluadores: estudiantes universitarios y profesores (jueces expertos); Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto y Nadir de Fátima Borges Bittencourt, analizan los discursos materializados en las prácticas discursivas de líderes religiosos y políticos que pertenecen a la bancada evangélica y/o ultraconservadores en función de las políticas educativas para combatir la homofobia; Yolima Forero-Rocha y Luis Fernando Gómez-Rodríguez, presentan un estudio de caso descriptivo sobre relaciones de poder entre jóvenes en una clase de inglés en un colegio público de Bogotá, Colombia; Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón y Daniel Garrote-Rojas, analizan los beneficios de la Pedagogía Hospitalaria en las Unidades de Salud Mental, que reciben pacientes en edad escolar y permanecen largos periodos ingresados, apartándolos del sistema escolar ordinario; Maria Aparecida Penso y Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes, abordan la reintegración de un joven a su madre y las razones que dieron lugar a múltiples medidas de atención residencial; Alberto Prada-Sanmiguel, comunica acerca de la responsabilidad política de los actores del conflicto interno colombiano, particularmente en los hechos acontecidos en la masacre de El Salado, en febrero del año 2000; Isabella Cosse, analiza de qué manera el personaje ‘Mafalda’, contuvo en sus orígenes una representación desestabilizante en términos generacionales y de género, y una connotación liminal que facilitó que, décadas después, cobrase vida y se convirtiese en un mito que otorga sentido al presente; finalmente, Edison Castro-Escobar, describe cómo han sido los patrones de migración interna en los municipios que conforman la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia, tomando como referencia los movimientos recientes de población a partir del censo general de 2005 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

...

En la Tercera Sección de Informes y Análisis, convocamos al número monográfico: “Democracia, paz y reconciliación desde niños, niñas y jóvenes en América latina y el Caribe”, que será publicado en el Volumen 15 N° 2 de julio-diciembre de 2017. Este fascículo tiene como objetivo la difusión de nuevos conocimientos y producciones académicas sobre la relación de los niños, niñas y jóvenes con la democracia, la paz y la reconciliación en América Latina y el Caribe.

Del 7 al 11 de noviembre de este año se llevará a cabo la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes para la cual se invita a participar con fotografías, pósters, presentación de experiencias en infancia y juventudes en torno a democracia y construcción de paz. La Bienal tiene una nutrida oferta de talleres y presentación de libros. Las entidades que apoyan esta iniciativa son la Universidad de Manizales, el Cinde, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, y el Grupo de Trabajo Clacso Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales.

Con el propósito de visibilizar las dinámicas investigativas y formativas en ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hacemos mención del VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep: “Nuevos ambientes de aprendizaje en la educación parvularia de 0 a 3 años” y que llevará a cabo del 22 al 24 de junio de 2016 en Santiago de Chile y que pretende generar una instancia de diálogo, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias con respecto a prácticas innovadoras en niños y niñas de 0 a 3 años en el ámbito local e internacional.

El Boletín de Novedades N° 230 de la Organización de Estados Iberoamericanos, trae artículos sobre la Especialización en educación artística, cultural y ciudadanía que ofrece la Universidad de Valladolid, España. Otro artículo trata sobre el Manual de Antigua, que es un libro que tiene por finalidad proponer una metodología común y dar recomendaciones prácticas para la implementación de las encuestas nacionales sobre percepción pública de la ciencia y la tecnología que llevan adelante

los organismos nacionales de ciencia y tecnología de Iberoamérica.

Sobre “Prácticas y valores en la comunicación social de la ciencia en Iberoamérica (2013-2015)” es el boletín Papeles del Observatorio N° 8-La promoción de la cultura científica, implementado en el marco de la línea de trabajo de percepción pública de la ciencia y participación ciudadana del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de Estados Iberoamericanos.

La Organización de Estados Iberoamericanos, en otro documento del boletín, ofrece la Especialización en Educación Matemática, para colaborar con todos los Estados de la región en la formación permanente del profesorado de matemáticas de enseñanza secundaria.

La cuarta sección de la revista, Revisiones y Recensiones, ofrece en primer lugar una interesante entrevista que tuvo la profesora Paula Helena Mateos con el connotado teórico y catedrático argentino Eduardo Bustelo Graffigna, especializado en temas de infancias y políticas públicas. La charla va desde su formación académica y aspectos teóricos específicos de la política pública, hasta su desempeño en Unicef y el proceso de construcción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y su ratificación en Argentina.

Lorena Plesnicar continúa su serie de diálogos con pensadores e investigadores destacados en nuestro ámbito y en este número nos ofrece una entrevista a Ernesto Rodríguez, quien realiza un importante trabajo en Uruguay sobre los temas de la juventud y sus implicaciones en el ámbito laboral.

En cuanto a reseña de libros, mencionamos la aparición del cuarto número de la Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, que publican Siglo del Hombre Editores, la Universidad de Manizales y el Cinde, el cual enmarca una reflexión amplia sobre diferentes lecturas de entrada a la discusión sobre el género desde las posibilidades de la pedagogía crítica latinoamericana.

“Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento”, es una publicación de los investigadores del Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia que trata sobre los más recientes análisis sobre los procesos de organización, construcción de paz y participación juvenil en Bogotá.

De Ediciones Junji (Chile) es el libro “Del buen salvaje al ciudadano (la idea de infancia en la historia)” cuyo propósito es evidenciar el vínculo inevitable entre la concepción de niñez y los anhelos de sociedad y de ser humano al que se aspira.

La participación infantil y juvenil debería ser pilar fundamental en las políticas y programas destinados a la infancia y adolescencia es lo que se plantea en el libro “Políticas de inclusión social de la infancia y de la adolescencia. Una perspectiva internacional”, porque la participación se impone como un ejercicio esencial a la hora de responder con acierto a los retos y problemas propios de nuestro tiempo.

Del proyecto de investigación “Promoción del conocimiento e identidades, el desarrollo de actividades de formación con el enfoque de juventud y la asesoría y promoción de la convivencia y los derechos humanos de las y los jóvenes”, ejecutado por la Secretaría de Juventud de la Alcaldía de Medellín y operado por el Instituto de Estudios Políticos, se deriva el texto “Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales” el cual presenta la experiencia de jóvenes de cuatro comunas de la ciudad de Medellín, Colombia, que priorizaron en el Presupuesto Participativo la investigación social como estrategia para conocer lo que les inquieta y les gusta, visibilizar y comprender la realidad de sus entornos barriales y transformar prácticas sociales que consideran problemáticas.

Publicamos a continuación una carta al editor y la respuesta a la misma en torno al artículo “Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile” y que fue publicado en el Volumen 10 N° 1 de enero-junio de 2012 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Concluimos esta sección con reseñas de tesis doctorales de graduados en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. En primer lugar está el trabajo “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz’. Una experiencia de Paz Imperfecta

desde la potenciación de subjetividades políticas”, como ejercicio de comprensión del programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, desarrollada por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales por más de dieciocho años como una alternativa de reconfiguración colectiva de los procesos de construcción de paz en el país.

De la experiencia como profesor en distintos niveles de la educación, en otra tesis el autor ha configurado su objeto de investigación, inquieto por los efectos del acto pedagógico que separa la teoría de la práctica y que lo lleva a estudiar el corpus problemático en el desempeño profesional de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia.

Otra tesis reseñada es: “Formas de subjetividad política en jóvenes activistas de movimientos identitarios sexo/genéricos en varias ciudades de Colombia” y que busca dar cuenta de las formas de subjetividad política que producen y despliegan líderes y lideresas de amplia trayectoria en el activismo LGTBIQ y en movimientos identitarios basados en la diversidad sexo-generizada en varias ciudades de Colombia.

“Derechos del niño: Del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá” es producto de un estudio de caso de tipo cualitativo sobre la política pública de infancia y adolescencia de la ciudad de Bogotá, que partió de la pregunta sobre cómo se han interpretado e incorporado los derechos de niños, niñas y adolescentes en el diseño e implementación de la política.

Por último, “Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela i.e.d. Bogotá-Colombia” es una tesis que presenta los resultados de la investigación en torno a la pregunta: ¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela? Y que buscó comprender cómo se construyen los vínculos que emergen de las relaciones e interacciones entre los actores de los subsistemas de un proyecto de Educación Inclusiva y para la diversidad.

El Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

El editor invitado,

Klaudio Duarte-Quapper

Sociólogo y Educador Popular. Doctor en Sociología Universidad Autónoma de Barcelona. Académico del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Director Proyecto Anillo Juventudes (SOC 1108).

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

Introduction to Volume 14 N° 2, July-December 2016

The work contained in this volume engages in interesting discussions about the living conditions of contemporary society, primarily entering into the analysis of subjects who are children and young people, as well as other social actors. Societies are understood as a construction based on relations between generations, as well as between classes, genders, races and territories. This Journal aims to contribute to the general understanding of current phenomena that children and young people are experiencing.

A key to reading these realities, which contributes to a situated understanding, is that these societies are formed through multiple logics. This involves a joint set of systems that condition the possibilities of diverse social subjects achieving autonomous and dignified lives. These systems include class -capitalism-, races -racism-, gender -the patriarchy-, territories -segregation-, as well as generations -adult-centrism.

Adult-centrism refers to an analytical category that is a type of social organization sustained in power relationships to forge the concept of adulthood, imposed as a unilateral reference in relation to the concept of “youth”. This notion of adulthood is based on a certain idea of what being “over-age” implies in these social relationships, and is sustained by the construction of minorities, and specifically minors, or “under-age: people.

This category expresses relational asymmetries in the imposed social order, which is produced by a range of diverse factors with different functions in each mode of production and specific social formation. This implies that in each social process it materializes in a differentiated form. Subsequently, adult-centrism condenses, in terms of categories, the power relations between those who are the majority and others that don't have power.

Similarly, this category is put into operation through the three dimensions that it consists of. A social imaginary that imposes a notion of adulthood as a point of reference for the diverse social subjects, in terms of what they should be and what they should do and achieve to be considered a member of society, based on a specific and marked understanding of the life cycle-both of adulthood, as well as other stages that form part of this cycle. These delimitations are sustained in the reification of the life cycle and are consolidated as images that create an asymmetrical polarized order between adulthood and the other (constructed) stages of the life cycle. This adult-centric imaginary constitutes a socio-cultural matrix that imposes -normalizing the concept- being an adult as potent, valuable and with the capacity for decision-making and control of others, while childhood, youth and old-age are seen as conditions of inferiority and subordination. Similarly, this imaginary hides the possible contributions of those who are subordinate to it, but promotes a particular concept based on foundational concepts (that aim to be) positive, crystallizing notions of strength, future and change for children and youth. A manifestation of this analysis matrix constitutes diverse institutional production that, through socialization, legitimizes the imaginaries of the adult-centric order.

Adult-centrism involves some institutional political and economic processes that materially organize social reproduction in diverse fields, delimiting and closing access to certain political products and decisions regarding the social order, through a conception of developmental tasks that corresponds to each age group and is based on the definition of their positions in the social structure. This involves domination, given that it includes the capacities and possibilities for decision making and social, economic and political control for those who develop roles that are defined as inherent to adulthood, and in the same manner, for those that take on roles that are defined as subordinate: namely children, young people and the elderly. In this way, the quality of the explorations of people

that are considered “minors” is precarious, given that this relegates them in their participation in political decisions. This alienates the production of their work and they are relegated to positions of dependence in their family groups and other institutional systems-education, public policy, law, work, consumption and others. “Youth” are subject to the imposition of knowledge through inter-generational transmission.

Adult-centrism produces forms of managing corporalities and sexualities of people in accordance with the position that an individual has in the structures of the life cycle. In the context of societies that unravel as a result of the libidinous economy, there are some forms of domination for those who have self-imposed themselves as people possessing maturity and the legitimacy to establish norms and assessments of social bodies, defining what is permitted and what is prohibited. In addition, adulthood receives permission -a hetero-normalized, sexist, macho and homophobic patriarchal context- to experience life independently, while childhood, youth and older adults are managed through subordination and the castration of their desires.

If this adult-centrism is constituted based on socio-historic conformations, then we can assume that this political idea can be transformed in the same socio-historic context. In a simultaneous manner, with evidence of its existence and character, it is necessary to identify alternatives to this system that can be systematized from the sources that have been analyzed.

Fatalism surrounds analysis of this area, which highlights the robust character of domination systems and a certain natural condition for these systems, evident when the historical character that they possess is examined. This argumentation allows for the verification of the possibilities of transformation that directly depend on the political capacities of actors to achieve this purpose. Adult-centrism can be viewed in this process both as a domination system that occurs as an extension of the patriarchy, constituted through a revolution of male adults that transformed political and cultural conditions and based on the economic, sexual and political appropriation of women and people considered as “minors”, moving from logics of collaboration and solidarity to logics of competency and subordination.

A suggestion to address these issues is to incorporate questions of class, race, territory and gender and engage in an analytic specificity that allows for a differentiation of questions that refer to the stages in the life cycle -generational- that are assumed in diverse institutional and structural fields. This requires:

- i. The goal of producing notions of young people and the concept of youth that assume a character of socio-cultural construction, which implies conceiving them as subjects in the present that have a constitutive capacity to make a social contribution. This position assumes that in this construction there are structural and institutional conditions from the historical moments and contexts that they live in, as well as the own decisions that they make in relation to these conditions.
These notions have to value the specific nature of each cultural context for young people, providing them with the possibility of diversity and dynamism in their identity formation processes.
- ii. Some notions of the concept of the ‘youth collective’ examine the field of fundamental experimentation for youth identities. The validity that these subjects provide to these experiences with their peers, and the high valuation that they place on these interactions as part of their options, have to be known and legitimized by social research, especially that which addresses questions involving young people.
- iii. This implies a debate on the epistemologies that are being used, going beyond the epistemes of distances, asymmetry, enchantment and fascination and moving towards epistemes of closeness and dialogue that promote the production of knowledge and that children and young people have to be considered as subjects of this process. This alternative concept means that children and young people have potent knowledge, which in their historical moment can constitute interesting apertures to consider, which is why the epistemes of action research have to be modified.

- iv. This is reinforced through those concepts that are alternative to adult-centrism, which are highly influenced by the activation of youth policy. This includes the strong consideration political action that is owned and led by young people, the need for dynamic and emerging conceptualizations of observation that has increased heuristic capacity and improved political relevance.
- v. To continue with this conceptualization of alternative policy, the question of collaborative action as a possibility for political action, especially in the world of adults, constitutes a concept that needs to be considered. Inter-generational collaboration is an alternative that is consolidated using a perspective of the same type-generational.

In terms of analysis mechanisms, for an operational use of the concepts that were stated above, it is proposed that the following are considered:

- i. A valuation of conflict as a component and social and political spheres that provides political positioning in the construction of the concept of youth, as part of a search for a certain desired order. This view of conflict would allow for an assumption that the authoritarianism evidenced in social research relating to the concept of youth is an own mechanism of adult-centric domination and as such as has to be conceptualized and addressed politically.
- ii. An historically situated concept of youth that would allow for a contradiction of mechanisms that sustain imaginaries that normalize and include the possibilities of transformation of the conditions that young people experience. This mechanism is coherent with epistemes that are developed through the contextualized comprehension of the concept of youth.
- iii. The consideration of the conceptual emergency that contemporary youth experiences propose, which put into tension the classic categories and epistemes and open up new possibilities for social research based on youth studies. This would help recreate the systems that young people use, which allow for a systematic reinvention of perspectives and methods of working in the production of knowledge.

...

The current volume is organized into two sections. The first: Theory and Metatheory contains 12 articles. In the first, Isaac Ravetllat-Ballesté offers a vision of the World Congresses for Children and Adolescents' Rights based on the Pre-World Congresses, which have the goal of providing local and regional reflection to the final gathering, providing them with documentation and experiences that enrich and strengthen this reflection.

Following this, Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni and Fabio Scorsolini-Comin present a reflection on the committing of crimes, using the Children and Adolescents' Statute (ECA) and the Code for Minors -in terms of Brazilian legislation- and the Universal Declaration of Human Rights, under the theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis. These show how the committing of a crime constitutes a social symptom and a social problem and that "socio-educational measures" appear to have failed. In a similar field, Luciene Jimenez and Elisa Meireles Andrade focus their reflection on drug consumption and the committing of crimes through a comprehensive review Brazilian articles that have been published about this issue.

In terms of youth citizenship, Jorge Benedicto reflects on this topic, due to the recent popularity of this concept and the risk of having a new category of Brazilian articles that have been published on this issue.

Inti Fernando Fuica-Rebolledo and Constansa Vergara-Andrades look at the different spaces of youth socialization among secondary students in contemporary Chile, which range between institutionalization and intersections. The authors identified certain continuities and changes in the modes of youth socialization, evidencing the search for autonomy in their negotiations with institutions and the importance of relationships between peers in the construction of their identities. From Argentina, Eduardo Langer describes the school attendance of young people living in urban

poverty, attending to the demands that are expressed in the daily life of school spaces. This refers to the ways that young people have, their views and ways of thinking about their school, of showing and reporting what is hidden and invisible, and of providing meaning to these spaces through irony and humor.

From a narrative perspective, Víctor Amar-Rodríguez proposes a strategy for reading life, for understanding it and allowing others to understanding it, in continuity with the principles of the work of the Brazilian pedagogue Paulo Freire. Also looking at narratives, but as generators of peace, democracy and reconciliation, Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado and María Cristina Sánchez-León present a political hermeneutic ontological proposal as an epistemological model to access social phenomena for its understanding and to develop possibilities of transformation. María Eugenia Córdoba and Claudia Vélez-De La Calle reflect on Transmodernity as a theoretical, methodological and ethical perspective developed by Enrique Dussel, which aims to break with the colonialism of power, knowledge and being in the western world, based on a recognition of the negated exteriority that arises as an analytical category for Otherness based on the paradigm of the alter ego.

The competency concept presents a high level of polysemy, which exists in operational difficulties that can be expressed in results that are opposite to what is expected for the organization of work and pedagogical practices that are designed by this concept. To clarify these logics, Mário Medeiros addresses the theoretical/methodological referential framework that this forms part of.

María Piedad Marín-Gutiérrez asks ‘what are the identities of the Latin American university in terms of reason, the market and context? In her article she examines the evolution and transit of the university in Latin America, showing multiple panoramas and realities, that are in some cases contradictory, but are created by a university that consists of plural identities.

Regarding the importance of the development of social skills for children with Turner’s Syndrome, primarily during childhood and adolescents, María Soledad Sartori and Marcela Carolina López consider that these skills operate as therapeutic resources to avoid increased disorders in adulthood.

The second section of studies and research includes a group of work on questions that refer to children in the area of education. Jorge Alexander Ríos-Flórez and Viviana Cardona-Agudelo study the learning processes of children aged 6-10 years of age that were born prematurely. Celia Renata Rosemberg and Alejandra Stein, carry out a longitudinal analysis of the impact of an early literacy program in pre-school and First Grade in primary. Erika Isabel Euan-Braga and Rebelín Echeverría-Echeverría share the results of a psycho-pedagogical evaluation of children with special educational needs through an inter-disciplinary methodological proposal. Finally, Claudia Huaiquién-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda and Viviana Lasalle-Rivas present the results of a study of representations of early childhood teachers about attachment among children in pre-schools in Temuco, Chile.

In the specific space of childhood, Karim Garzón-Díaz presents research on the discourses of children regarding disabilities, contrasted with theoretical and social scenarios regarding disability based on the meaning of language, social participation and its implications in the formulation and implementation of public policies. Following this, Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggo, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada and Nicolás Valdivia-Hennig analyze the conceptualizations of childhood that are implicit in the discourses of the educational community and their meaning for the validation of practices and violent school interactions in a primary school that has high levels of intimidation of teachers by students. In Mexico, Daniel Hernández-Rosete and Olivia Maya analyze the beliefs that favor discrimination in schools against bilingual indigenous migrants and describe responses that also exist as mechanisms of school counter-culture. Also in the indigenous context, Assis da Costa Oliveira analyses the construction of differentiated intervention policy on sexual violence against indigenous children, based on the institutional experiences of the protection network of the Municipality of Altamira in the state of Pará, Brazil. From Chile, Boris Valdenegro and Claudia Calderón-Flández explore the processes of constructing otherness in childhood through the discourses of social auditors, considering the multiplicity of existing tensions

between the representations of childhood and intervention practices. Also from Chile, Ana Vergara-del Solar, Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa and Enrique Vergara-Leyton present the results of a study that explored discourses regarding childhood and adulthood produced by children from different socio-economic groups in Santiago. Following this, Laura Frasco-Zuker characterizes the childhood experiences of those who work and/or worked in family contexts in a neighborhood in the Locality of Misiones, Argentina, based on a conception of childhood as a socio-historic category and an anthropological enquiry from the perspective of social actors with residents of three domestic units. Finally, from Spain, María de la Villa Moral-Jiménez and Loreto Elvira Pelayo-Pérez analyze factors linked to family structure and functionality, as well as socio-demographic character that is related to delinquent behavior among adolescents.

In the area of research involving young people, Beatriz del Carmen Peralta-Duque analyses the political participation of youth subjects in youth public policy in Caldas (Colombia), based on their constitutional guarantees and socio-political, economic and cultural conditions, starting with Law 375 of 1997 until 2011, covering the local government administrations of these periods. Jorge Horbath reflects on the precarious conditions faced by young people in the employment market in Mexico between 2000 and 2010, comparing different regions in the country. Using the perspective of Erving Goffman, Diego Quattrini presents an analysis of education for the “good presence” competency among young people from vulnerable sectors who are aiming to enter the employment market in the Province of Mendoza, Argentina. Continuing with the topic of young people and work, Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya and Guillermo Campos-Ríos present evidence that the capitalist job market made it necessary to open a space within the labor classification of the population for individual young people, with their main characteristic being that they can easily adapt to the requirements of this market. In the area of young people and the armed conflict in Colombia, Juan Carlos Amador-Baquiro, reflects on the social construction of time by young people that participate in a community film and video festival in Ciudad Bolívar (Bogotá). Nicolás J. C. Aguilar-Forero examines the place that communication occupies in the forms of collective youth action in two organizational experiences that focus on the areas of memory and fight against impunity: H.I.J.O.S. (an acronym that stands for Children for Identity and Justice and against Forgetting and Silence) and the Contagio multimedia communication collective.

In research that investigates the topic of education and young people, José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda and Consuelo Vélez-Álvarez study the relationship between parenting styles and consumption of psychoactive substances among students in 8th to 10th grade. Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez and Juan Manuel Trujillo-Torres reflect on the use of the internet and mobile phone dependency among young people in Málaga in Spain. In Barcelona, Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí and María Inés Massot-Lafón analyze risk and protection factors in the academic trajectories of immigrant students. Also from Spain, Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller and Maria Agnès Melià-Barceló present the results of an evaluative study on mechanisms to fight against the social exclusion of young people that have dropped out of school before they have reached the compulsory leaving age for secondary education in a program known as “second chance education” (ESOP). Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez analyses school practices involving political socialization that are based on critical pedagogies and that occur in processes that form youth subjectivities. Liliana Mayer and Leticia Cerezo present the results of the evaluation of a program implemented in Argentina that promotes the inclusion and permanence in university of young people living in social vulnerability through the provision of two resources: a monthly stipend and additional tutoring. Continuing with the topic of higher education, Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito and Verónica Triadú-Figueras analyze the results of a survey carried out with young people from Santiago about their perceptions, attitudes, knowledge and pro-environmental behavior. Finally, Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón and David Osorio-García reflect on the relation between the differentiated youth condition of university students and their use of psychoactive substances.

Covering a broad range of issues are the final 7 articles that conclude this edition of the Journal, César Merino-Soto evaluates the perception of the difficulty of the items of a personality questionnaire among two groups of evaluators: university students and professors (expert judges). Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto and Nadir de Fátima Borges Bittencourt analyze the discourse that materialized in the discursive practices of religious and political leaders that belong to the evangelical and/or ultra-conservative political parties in terms of educational policies designed to combat homophobia. Yolinda Forero-Rocha and Luis Fernando Gómez-Rodríguez present a descriptive case study about the power relations between young people in an English class in a public school in Bogotá, Colombia. Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón and Daniel Garrote-Rojas, analyze the benefits of the hospital-based pedagogy in Mental Health Units that receive school-age patients who spend long periods in hospital and are separated from the regular education system. Maria Aparecida Penso and Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes describe the reintegration of a young person and their mother and analyze the reasons that required multiple periods of residential assistance. Alberto Prada-Sanmiguel analyses the political responsibility of actors in the internal Colombian armed conflict, with a particular focus on the events that occurred in the massacre of El Salado in February, 2000. Isabella Cosse investigates how the “Mafalda” comic strip character has its origins in a destabilizing representation in terms of generations and gender, and a liminal connotation that facilitated that, decades later, it would be more alive than ever and turn into a myth that provides meaning to the present. Finally, Edison Castro-Escobar describes the internal migration patterns in the municipalities that form part of the Coffee Cultural Landscape of Colombia, taking as a reference point the recent movements of the population based on the 2005 general census that was conducted by the National Administrative Department of Statistics.

...

In the third section of Reports and Analysis, there is a call for submissions for the edition titled “Democracy, Peace and Reconciliation from Children and Young People in Latin America and the Caribbean” that will be published in Volume 15 No. 2 July - December 2017. This edition has the objective of sharing new knowledge and academic production regarding the relation between children and young people with democracy, peace and reconciliation in Latin America and the Caribbean.

From the 7th to the 11th of November this year the II Ibero-American Biennale of Childhood and Youth, with the possibility of participating with photography, posters and the presentation of experiences with childhood and youth in terms of democracy and peace building. The Biennale has a substantial range of workshops and the presentation of recently published books. The entities that support this initiative are the University of Manizales, Cinde and the University of Manizales’ Centre for Advanced Studies on Childhood and Youth and the Clasco Working Group for Childhood and Youth: Policies, Cultures and Social Institutions.

With the purpose of highlighting the research and educational dynamics in social sciences in Latin America and the Caribbean, it is important to mention the VII Junju Omep Latin American Congress: “New Learning Environments in Early Education for 0-3 year olds”, which will be held from the 22nd to the 24th of June 2016 in Santiago, Chile. This event aims to generate dialogue, reflection and the exchange of knowledge and experiences in terms of innovative practices for children aged 0-3 years in the local and international environment.

The News Bulletin No. 230 from the Organization of Iberoamerican States includes articles about the Specialization in Artistic, Cultural and Citizenship Education that is offered by the University of Valladolid, Spain. Another article covers the Antigua Manual, which is a book that has the goal of proposing a common methodology and to provide practical recommendations for the implementation of national surveys about public perception of science and technology that are implemented by national science and technology agencies in Iberoamerica.

The Papers of the Observatory No. 8 Promotion of Scientific Culture Bulletin is titled “Practices and Values in the Social Communication of Science in Iberoamerica (2013-2015). This is implemented

in the framework of the work area of the public perception of science and citizenship participation of the Iberoamerican Observatory of Science, Technology and Society (OCTS), part of the Organization of Iberoamerican States.

The Organization of Iberoamerican States, in another document from the bulletin, offers the Specialization in Mathematical Education to collaborate with all of the States in the region in the permanent training of secondary mathematics teachers.

The fourth section of the Journal, Reviews and Analysis, offers an interesting interview conducted by Paula Helena Mateos with the well known Argentine theoretician and professor Eduardo Bustelo Graffigna, who is a specialist in the areas of childhood and public policy. This interview goes from the academic training of teachers and specific theoretical aspects of public policy to his work in Unicef and the process of creating the International Convention on the Rights of the Child and its ratification in Argentina.

Lorena Plesnicar continues her series of dialogues with renowned thinkers and researchers from our field. In this edition she shares an interview with Ernesto Rodríguez, who carries out important work in Uruguay in the area of youth and its implications in the employment market.

In terms of book reviews, it is important to mention the appearance of the fourth edition of the Latin American Series of Childhood and Youth from the Doctorate in Social Sciences, Youth and Childhood that is published by the Siglo del Hombre publisher, the University of Manizales and Cinde, which includes a broad reflection on different readings on the discussion about gender based on the possibilities of the Latin American critical pedagogy.

“Youth people, youth, participation and policies: in associations, organizations and movements” is a publication from the researchers at the Youth Observatory of the National University of Colombia. This publication covers the most recent analyses of the processes of youth organization, peacebuilding and youth participation in Bogotá.

This edition also includes a review of a book titled “From the good savage to the citizen (the idea of childhood in history) from Ediciones Junji publishing house (Chile). The purpose of this book is to highlight the inevitable link between the conception of childhood and the desires of society and humans and their aspirations.

Child and youth participation should be a fundamental pillar in the policies and programs designed for childhood and adolescents is the main topic of the book titled “Policies for the social inclusion of childhood and adolescence-An international perspective”. This book argues that participation is an essential exercise when providing comprehensive responses to challenges and problems of our time.

From the research project “Promotion of knowledge and identities, the implementation of training activities with a youth approach and the consultancy and promotion of coexistence and human rights of young people, implemented by the Secretariat of Youth of the City Council of Medellín and operated by the Institute of Political Studies, this edition of the Journal includes the article titled “Action-research and popular education. Options for young people in Medellín for the understanding and transformation of their neighborhoods and local environments”. This includes the experience of young people from four Comunas of the city of Medellín, Colombia, that prioritize social research in the Participatory Budget as a strategy to find out what concerns them and what they like, to highlight and understand the reality of their neighborhoods and transform social practices that they consider problematic.

Included below is a letter to the editor and a response regarding the article titled “Adaptation and validation of the Faces-20-ESP. Re-examining the functioning of families in Chillán, Chile”, which was published in Volume 10 No. 1 January-June 2012 of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth.

We conclude this section with summaries of the doctoral theses of graduates of the Doctorate in Social Sciences, Childhood and Youth from the University of Manizales and Cinde. The first thesis that is included is titled “Children and Youth Peacebuilders: An experience of imperfect peace through the strengthening of political subjectivities.” This thesis aims to comprehend the Children and Youth

Peacebuilders program implemented by the Centre for Advanced Studies in Childhood and Youth, which forms part of the Cinde-University of Manizales partnership for more than eighteen years as an alternative for the collective reconfiguration of peace building processes in the country.

From their experience as a teacher in different levels of education, in another thesis the author has configured their research objective as enquiring about the effects of the pedagogical act that separates theory from practice and that results in a corpus based on the professional development of teachers from the Research and Pedagogical Extension Academic Project from the Faculty of Education Sciences of the Francisco José de Caldas District University in Bogotá, Colombia.

Another doctoral thesis included in this edition is titled “Forms of political subjectivity in youth activists from sex/gender identity movements in various cities of Colombia”, which investigates the forms of political subjectivity produced and used by leaders that have a broad trajectory in LGTBIQ activism and in identity movements based on sex-gender diversity in various cities of Colombia.

“Children’s rights; From discourse to local policy, an analysis of the case of Bogotá” is a product of a qualitative case study of public policy for childhood and adolescence in the city of Bogotá, which is based on the question of how children and adolescents’ rights have been interpreted and incorporated in the design and implementation of policy.

Finally, “Links in inclusive education: The case of of the República Bolivariana de Venezuela IED school in Bogotá, Colombia” is a thesis that presents the results of research to answer the question: “What are the links that emerge in the dynamics of the construction of an inclusive education project in the Colegio República Bolivariana de Venezuela? This thesis aims to understand the construction of the links that emerge from the relations and interactions between actors from the sub-systems of an inclusive education project and to promote diversity.

Director-Editor,
Héctor Fabio Ospina

Guest Editor

Klaudio Duarte-Quapper

Sociologist and Popular Educator. Doctor in Sociology from the Universidad Autónoma of Barcelona. Professor in the Department of Sociology of the Faculty Social Sciences of the University of Chile. Director of the Anillo Juventudes Project (SOC 118).

Associated Editors

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brazil.

Liliana Del Valle

Secretariat of Education, Medellin, Colombia.

Marta Cardona

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

EDITORIAL

Apresentação do Volume 14 Nº 2 de julho-dezembro de 2016

O conjunto de trabalhos disponibilizados neste volume propõe importantes discussões a respeito das condições de vida na sociedade contemporânea, ingressando, principalmente, em análises de crianças e jovens, assim como de outros atores sociais. Vendo as sociedades como uma construção embasada em classes, gêneros, raças e territórios vinculados, além de geradora de relações, esta Revista procura promover uma melhor compreensão dos fenômenos atuais por que passam as crianças e os jovens.

Uma chave de leitura das gerações, a qual contribui para esse entendimento situado, é que essas sociedades se constituem a partir de lógicas de pluridomínio. Isto é, um conjunto de sistemas de domínio que condicionam as possibilidades de implantação autônoma e digna para diversos sujeitos sociais. Assim, aos sistemas de classe -capitalismo-, de raças -racismo-, de gênero -patriarcado-, de territórios -segregação-, incluímos o de gerações -adultocentrismo.

O adultocentrismo se refere a uma categoria de análise que designa um modo de organização social, o qual se sustenta em relações de domínio por parte do adulto, e é imposto como referência unilateral sobre o jovem. Tal noção de idade adulta se justifica em uma certa ideia sobre a chegada da maioridade e em que ela interfere nessas relações sociais, que se sustentam sob a construção de minoridade.

Essa categoria expressa assimetrias relacionais na ordem social imposta, que se produzem em uma gama de fatores diversos e com funções distintas em cada modo de produção e de formação social específica. Isso significa que cada processo social se materializa de forma diferenciada, ou seja, o adultocentrismo condensa, como categoria, as relações de poder daqueles que são maiores de idade, em detrimento dos outros vistos sem poder.

Da mesma forma, essa categoria se operacionaliza por meio de três dimensões que a compõem. Um imaginário social, que impõe uma noção da vida adulta como ponto de referência para os diversos sujeitos sociais, em função do que a pessoa deve ser, o que deve fazer e alcançar para se destacar na sociedade, de acordo com essências definidas no ciclo vital - tanto para a idade adulta, como para outros momentos da trajetória do indivíduo. Essas delimitações se apoiam na reificação do ciclo vital e se consolidam como imagens que estabelecem uma ordem assimétrica polarizada e contraditória entre a idade adulta e outras estruturas do ciclo de vida. Esse imaginário adultocêntrico se constitui em uma matriz sociocultural que determina -naturalizando- o adulto como poderoso, valioso e com capacidade de decisão e controle sobre os demais, ao mesmo tempo que coloca crianças, jovens e idosos em condição de inferioridade e subordinação. Do mesmo modo, esse imaginário que oculta as possíveis contribuições daqueles que são subordinados torna visível somente algumas essências positivas (as que lhe são favoráveis), cristalizando noções de segurança, futuro e mudança para as crianças e os jovens. Uma manifestação dessa matriz de análise se constitui em várias produções institucionais, por meio da socialização, legitimando os imaginários da ordem adultocêntrica.

O adultocentrismo implementa processos econômicos e políticos institucionais que organizam materialmente a reprodução social em diversos âmbitos, delimitando acessos e restrições a certos bens e às decisões políticas que os envolvem, a partir de uma concepção de tarefas de desenvolvimento que correspondem a cada grupo segundo a faixa etária, de acordo com a definição de suas posições na estrutura social. Essa prática é de dominação, uma vez que se registram as capacidades e possibilidades de decisão e controle social, econômico e político naqueles que desempenham papéis que são definidos como inerentes à idade adulta e, ao mesmo tempo, os que desempenham funções definidas como de subordinados: crianças, jovens e idosos. Dessa maneira, a qualidade de distribuição de pessoas

consideradas inferiores é precária, uma vez que não têm abertura para participarem das decisões políticas, ficam alienados da produção de seu trabalho, em seus grupos familiares são submetidos a posições de dependência e em outros sistemas institucionais - educação, política pública, lei, trabalho, consumo, entre outros - lhes são impostos saberes e conhecimentos na transmissão intergeracional.

O adultocentrismo produz modalidades de gestão das corporalidades e sexualidades dos indivíduos de acordo com a posição que lhes é concedida nas estruturas do ciclo vital. Em contextos de sociedades, que se desenvolvem a partir da economia libidinal, destacam-se os modos de gestão para aqueles que se autointitularam possuidores de maturidade e legitimidade para estabelecer normatividades e valorações dos corpos sociais, definindo o que é permitido e o que é proibido. Assim, as pessoas em idade adulta têm permissões para vivenciar as situações de maneira independente -em contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista e homofóbico-, enquanto as crianças, os jovens e as pessoas de idade mais avançada passam por subordinação e têm suas aspirações cortadas.

Se esse adultocentrismo é constituído a partir de conformações sociais na história, assumimos a ideia política de que se pode transformar tal fato histórico. Simultaneamente com a evidência de sua existência e caráter, é vital explicar as alternativas desse sistema a partir das fontes analisadas que podem ser sistematizadas.

O fatalismo que circunda algumas análises, as quais propõem o caráter robusto dos sistemas de domínio e uma certa condição natural neles, ficam sobrecarregados ao apresentar o caráter histórico que possuem, pois esse argumento permite verificar as possibilidades de transformação que ficam diretamente dependentes das capacidades políticas de atores que são implantados para essa finalidade. O adultocentrismo pode ser colocado nesse processo, pois é um sistema de domínio que se origina como uma extensão do patriarcado, que foi formado a partir de uma revolução de homens adultos que transformaram as condições políticas e culturais, com base na apropriação econômica, sexual e política das mulheres e das pessoas consideradas inferiores, passando de lógicas de cooperação e solidariedade a lógicas de concorrência e subordinação.

Sugerimos incorporar, além das questões de classe, raça, território e gênero, a especificidade analítica, que permite diferenciar os pontos referentes às posições que, a partir do ciclo vital -geracionais-, são assumidas nos diversos âmbitos institucionais e estruturais. Em relação às noções conceituais utilizadas tradicionalmente, cita-se:

- i. Procurar produzir noções de juventude e adaptações aos jovens, de forma que adquiram seu caráter de construção sociocultural, o que implicaria considerá-los como sujeitos em tempo presente com capacidade constitutiva e de contribuição social, assumindo a influência que as condições estruturais e institucionais das épocas e contextos vivenciados têm nessa construção, assim como as decisões próprias que tomam nessas condições.

Essas noções não de valorizar as especificidades que cada contexto cultural implica nos jovens, promovendo aos seus processos identitários o dinamismo e a possibilidade da diversidade.

- ii. Noções do coletivo juvenil como um âmbito de experimentação fundamental para as identidades juvenis. A validade que esses indivíduos conferem às experiências com os seus semelhantes e a alta valorização que essas vivências têm como parte de suas opções devem ser conhecidas e legitimadas pela pesquisa social, principalmente a que aborda questões da juventude.
- iii. Isso implica um debate sobre as epistemologias em uso, superando epistemes da distância, da assimetria, do encantamento e da fascinação, e substituindo por epistemes da proximidade e do diálogo entre aqueles que promovem a produção de conhecimentos e aqueles que são considerados como sujeitos desse processo. O conceito alternativo se confirma no fato que os jovens possuem saberes potentes que, no momento certo, podem constituir oportunidades interessantes de serem consideradas, de maneira que as epistemes da ação investigativa poderão se modificar.
- iv. O anterior se reforça nos conceitos alternativos ao adultocentrismo, que se veem altamente influenciados pela ativação política juvenil. Assim, tornam-se relevantes a consideração

acentuada da ação política propriamente juvenil, além da necessidade de concepções dinâmicas e emergentes para uma observação com maior capacidade heurística e melhor pertinência política.

- v. Em continuidade com essa concepção do ponto político alternativo, a questão do fator colaborativo como possibilidade para essa ação política -principalmente com os mundos adultos-, constitui-se em um conceito a ser considerado. A colaboração intergeracional é uma alternativa, consolidando-se em uma perspectiva do mesmo tipo: geracional.

A respeito dos mecanismos de análise, para que haja um uso operativo dos conceitos anteriormente assinalados, propomos:

- i. Uma valorização da conflitualidade como um componente do social e do político, que outorga um posicionamento político à construção do jovem, como busca por uma certa ordem desejada. Essa valorização permitirá assumir que o autoritarismo evidenciado na pesquisa social sobre a juventude é um dispositivo próprio do domínio adultocêntrico e, como tal, há de ser conceitualizado e enfrentado politicamente.
- ii. A historização da juventude permitirá contradizer os mecanismos que sustentam os imaginários que naturalizam e tiram possibilidades de transformação das condições que os jovens vivenciam. Esse mecanismo é coerente com epistemes que se desdobram por meio da compreensão contextualizada da juventude.
- iii. A consideração da emergência conceitual, que apresentam as experiências juvenis contemporâneas, as quais tencionam as categorias e epistemes clássicos e abrem novas possibilidades à pesquisa social sobre a juventude, para recriar seus esquemas em uso e para permitir reinventar sistematicamente suas perspectivas e métodos de trabalho na produção de conhecimento.

...

O presente volume está organizado em duas seções. A primeira, Teoria e Metateoria, contém 12 trabalhos. Nela, Isaac Ravetllat-Ballesté oferece uma visão dos Congressos Mundiais pelos Direitos da Criança e do Adolescente, dos Pré-Congressos Mundiais, cuja finalidade é promover o encontro final de um trabalho de reflexão regional ou local, enquanto fornece documentos e experiências que o nutram e enriqueçam.

A seguir, Juliana Bartijotto, Leda Verdiani Tfouni e Fabio Scorsolini-Comin apresentam uma reflexão sobre o ato infrator, utilizando como fonte o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Menores -no âmbito brasileiro- e a Declaração Universal de Direitos Humanos, sob a perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso. Os autores mostram como o ato infracional se constitui em um sintoma social e em um mal-estar na sociedade, e como a “medida socioeducativa” se apresenta de forma falha. Em um campo semelhante, Luciene Jimenez e Elisa Meireles Andrade enfocam suas reflexões a respeito da infração e do consumo de drogas, a partir de uma revisão integradora de artigos brasileiros publicados sobre esse assunto.

Jorge Benedicto pondera sobre a cidadania juvenil, conceito o qual ele denomina como de recente popularidade, e a respeito do risco de que estejamos ante uma nova categoria cheia de retórica, mas com falta de conteúdo.

Inti Fernando Fuica-Rebolledo e Constansa Vergara-Andrades abordam os diferentes espaços de sociabilidade juvenil entre estudantes do ensino médio no Chile contemporâneo, variando entre institucionalização e intersticialidade, percebendo certas continuidades e mudanças nos modos de sociabilidade juvenil e evidenciando a busca por autonomia em suas negociações com as instituições e a importância das relações entre os pares na construção de suas identidades. Já Eduardo Langer descreve a educação de jovens em contextos de pobreza urbana na Argentina, atendendo às demandas expressas no cotidiano dos espaços escolares; refere-se aos comportamentos dos jovens, aos seus olhares e a como percebem sua escola, como mostram e denunciam o oculto e o invisível, e dão significado a esses espaços por meio da ironia e do riso.

A partir de uma perspectiva narrativa, Victor Amar-Rodríguez propõe uma estratégia para ler a vida, para compreendê-la e dá-la a compreender, em continuidade à proposta do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Também por meio das narrativas, geradoras da paz, da democracia e da reconciliação, Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado e María Cristina Sánchez-León apresentam uma proposta de política hermenêutica ontológica, como um modelo epistemológico para acessar fenômenos sociais, em suas compreensões e possibilidades de transformação.

María Eugenia Córdoba e Claudia Vélez-De La Calle relatam sobre a Transmodernidade sob um ponto de vista teórico, metodológico e ético de Enrique Dussel, que pretende romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser no mundo Ocidental, com base no reconhecimento da exterioridade negada, que surge como categoria de análise da Alteridade, a partir do paradigma do Alter-ego.

O conceito de competência apresenta uma alta polissemia, resultando em dificuldades operacionais que podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e das práticas pedagógicas orientadas por ele. Para esclarecer sobre a sua lógica, Mário Medeiros aborda um quadro de referencial teórico/metodológico do qual faz parte.

María Piedad Marín-Gutiérrez questiona sobre quais são as identidades da universidade latino-americana entre a razão, o mercado e o contexto. Em seu artigo, aborda a evolução e a transição da Universidade na América Latina, mostrando variados panoramas e realidades, em alguns casos contraditórios, mas que são próprios de uma universidade constituída por identidades plurais.

María Soledad Sartori e Marcela Carolina López refletem a respeito da importância do desenvolvimento de habilidades sociais na Síndrome de Turner, principalmente durante a infância e a adolescência, considerando que elas operam como um recurso salugênico para evitar transtornos maiores na vida adulta.

Na segunda seção, Estudos e Pesquisas, é apresentado um grupo de trabalhos de questões referentes a crianças no âmbito educativo. Jorge Alexander Ríos-Flórez e Viviana Cardona-Agudelo estudam os processos de aprendizado de crianças de 6 a 10 anos de idade, que nasceram prematuramente; Celia Renata Rosemberg e Alejandra Stein realizam uma análise longitudinal do impacto de um programa de alfabetização precoce no jardim de infância e na primeira série do ensino fundamental; Erika Isabel Euan-Braga e Rebelín Echeverría-Echeverría relatam sobre os resultados de uma avaliação psicopedagógica de crianças com necessidades educativas especiais, por meio de uma proposta metodológica interdisciplinária; finalmente, Claudia Huaiquían-Billeke, Juan Mansilla-Sepúlveda e Viviana Lasalle-Rivas apresentam os resultados de um estudo das representações de ensino pré-escolar sobre o apego aos jardins de infância em Temuco, no Chile.

No espaço específico para a infância, Karim Garzón-Díaz mostra um estudo dos discursos de meninos e meninas sobre deficiência, em contraste com os cenários teóricos e sociais sobre a deficiência a partir do significado da linguagem, a participação social e suas implicações na formulação e implementação de políticas públicas; posteriormente, Claudia Lorena Carrasco-Aguilar, Tabisa Verdejo-Valenzuela, Domingo Asun-Salazar, Juan Pablo Álvarez, Camila Bustos-Raggio, Sebastián Ortiz-Mallegas, Javiera Pavez-Mena, Demian Smith-Quezada e Nicolás Valdivia-Hennig analisam as concepções de infância implícitas nos discursos da comunidade escolar e seu sentido para a validação de práticas e interações escolares violentas em uma escola primária com altos índices de intimidação dos estudantes para com seus professores; do México, Daniel Hernández -Rosete e Olivia Maya analisam as crenças que favorecem a discriminação escolar de migrantes indígenas bilíngues e descrevem respostas que existem como mecanismos de contracultura escolar; também no contexto indígena, Assis da Costa Oliveira analisa a construção de política diferenciada de intervenção sobre a violência sexual contra os indígenas infantis, com base nas experiências institucionais da rede de proteção do município de Altamira, estado do Pará, no Brasil; do Chile, Boris Valdenegro e Claudia Calderón-Flández exploram os processos de construção de alteridade das crianças por meio dos discursos de interventores sociais, considerando a multiplicidade de tensões existentes entre as representações de infância e as práticas de intervenção; também do Chile, Ana Vergara-del Solar,

Paulina Chávez-Ibarra, Mónica Peña-Ochoa e Enrique Vergara-Leyton apresentam os resultados de um estudo que explorou os discursos acerca da vida infantil e adulta de meninos e meninas de diferentes estratos socioeconômicos de Santiago; em seguida, Laura Frasco-Zuker caracteriza a infância daqueles que trabalham ou trabalharam em contextos familiares em um bairro de uma cidade em Misiones, partindo de uma concepção da infância como categoria sócio-histórica e uma indagação antropológica na perspectiva do ator, em integrantes de três unidades domésticas; finalmente, da Espanha, María de la Villa Moral-Jiménez e Loreto Elvira Pelayo-Pérez analisam fatores vinculados à estrutura e à funcionalidade familiar, assim como de caráter sociodemográfico, relacionados ao comportamento criminoso em adolescentes.

No âmbito juvenil, Beatriz del Carmen Peralta-Duque analisa a participação política de sujeitos jovens nas políticas públicas de juventude em Caldas, na Colômbia, de acordo com suas garantias constitucionais e suas condições sociopolíticas, econômicas e culturais, a partir da Lei nº 375, de 1997 até 2011, ao cumprimento dos períodos da prefeitura; a respeito das condições precárias as quais enfrentam os jovens nos mercados de trabalho, no México, entre 2000 e 2010, Jorge Horbath reflexiona, comparando as diferentes regiões; Diego Quattrini apresenta uma análise da educação da competência “boa presença” dos jovens de setores vulneráveis para ingressar ao mercado de trabalho, na cidade de Mendoza, na Argentina, a partir da perspectiva de Erving Goffman; continuando com o tema jovens e trabalho, Yannet Paz-Calderón, María Herlinda Suárez-Zozaya e Guillermo Campos-Ríos apresentam evidências de que o mercado de trabalho capitalista tornou necessário abrir um espaço dentro da classificação laboral da população, no qual fosse possível inserir os jovens, cuja particularidade principal é que podem se adaptar mais facilmente ao requerimentos desse mercado; em relação ao tema de jovens e conflito armado na Colômbia, Juan Carlos Amador-Baquiro relata, desde a construção social do tempo, sobre os jovens que participam de um festival de cinema e vídeo comunitário na Ciudad Bolívar (Bogotá); Nicolás J. C. Aguilar-Forero procura compreender o lugar que ocupa a comunicação nas formas de ação coletiva juvenil, a partir das experiências organizativas que trabalham pela memória e contra a impunidade: H.I.J.O.S. (“Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia”, contra el Olvido y el Silencio - Filhos e Filhas pela Identidade e pela Justiça, contra o Esquecimento e o Silêncio) e Contagio comunicación multimídia.

Em matéria de educação e juventude, José Alejandro Prieto-Montoya, Lina María Cardona-Castañeda e Consuelo Vélez-Álvarez estudam as relações entre estilos parentais e consumo de substâncias psicoativas em estudantes de ensino médio; sobre a utilização de internet e a dependência por telefones celulares dos jovens de Málaga, reflexionam Julio Ruiz-Palmero, José Sánchez-Rodríguez e Juan Manuel Trujillo-Torres; de Barcelona, Ana Belén Cano-Hila, Angelina Sánchez-Martí e María Inés Massot-Lafón analisam os fatores de risco e de proteção das trajetórias acadêmicas de estudantes imigrantes; também da Espanha, Francesca Salva-Mut, Joan Nadal-Cavaller e Maria Agnès Melià-Barceló apresentam os resultados de uma pesquisa avaliativa sobre os dispositivos que combatem a exclusão social de jovens que abandonaram os estudos com um nível educativo inferior ao de ensino secundário superior -“educação de segunda oportunidade” Esop-; Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez analisa as práticas escolares de socialização política, fundamentadas em pedagogias críticas, resultando em processos de formação de subjetividades em jovens; Liliana Mayer e Leticia Cerezo apresentam os resultados da avaliação de um Programa implementado na Argentina, o qual promove a inclusão e a permanência universitária de jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio da implantação de dois recursos: bolsa mensal e tutorias; também no âmbito universitário, Iskra Pavez-Soto, Carolina León-Valdebenito e Verónica Triadú-Figueras analisam os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes universitários de Santiago sobre suas percepções, atitudes, conhecimentos e comportamentos pró-ambientais; sempre a respeito de educação superior, Gretel Espinosa-Herrera, Juan Manuel Castellanos-Obregón e David Osorio-García reflexionam sobre a relação entre a condição juvenil diferenciada dos estudantes universitários e o uso de substâncias psicoativas.

Sobre assuntos variados, finalmente, são agrupados 7 trabalhos que encerram este volume. César Merino-Soto avalia a percepção da dificuldade dos itens de um questionário de personalidade, em dois grupos de avaliadores: estudantes universitários e professores (juízes peritos); Cleide Ester de Oliveira, Maria de Fátima Pereira Alberto e Nadir de Fátima Borges Bittencourt analisam os discursos incorporados às práticas discursivas de líderes religiosos e políticos que pertencem à bancada evangélica e/ou ultraconservadora, em termos de políticas educacionais para combater a homofobia; Yolima Forero-Rocha e Luis Fernando Gómez-Rodríguez apresentam um estudo de caso descritivo sobre relações de poder entre jovens de uma turma de inglês, em um colégio público de Bogotá, na Colômbia; Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón e Daniel Garrote-Rojas analisam os benefícios do Hospital de Pedagogia nas Unidades de Saúde Mental, que recebem pacientes em idade escolar, os quais permanecem longos períodos ingressados, afastando-os do sistema escolar regular; Maria Aparecida Penso e Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes abordam a reintegração de uma jovem à casa de sua mãe e as razões que deram lugar às múltiplas medidas de atenção residencial; Alberto Prada-Sanmiguel informa a respeito da responsabilidade política dos atores do conflito interno colombiano, principalmente nos casos acontecidos no massacre de El Salado, em fevereiro do ano de 2000; Isabella Cosse analisa de que maneira a personagem “Mafalda” conteve em suas origens uma representação desestabilizadora em termos geracionais e de gênero e uma conotação liminar que facilitou que, décadas mais tarde, ganhasse vida e se convertesse em um mito que dá sentido ao presente; finalmente, Edison Castro-Escobar descreve como têm sido os padrões de migração interna nos municípios da região da Paisagem Cultural de café da Colômbia, tomando como referência os recentes movimentos populacionais, a partir do censo geral de 2005, realizado pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística.

...

Na terceira seção, de Relatórios e Análises, convocamos a edição especial: “Democracia, paz e reconciliação de crianças e jovens na América Latina e no Caribe”, a ser publicada no Volume 15 nº 2, de julho-dezembro de 2017. Esse folheto tem como objetivo difundir novos conhecimentos e produções acadêmicas sobre a relação de crianças e jovens com a democracia, a paz e a reconciliação na América Latina e no Caribe.

De 7 a 11 de novembro deste ano, acontecerá a II Bienal Iberoamericana de Infância e Juventude para a qual estão convidados a participar com fotografias, cartazes, apresentação de experiências sobre infância e juventude, em relação à democracia e à construção da paz. A Bienal tem uma grande oferta de oficinas e apresentações de livros. As entidades que apoiam essa iniciativa são a Universidade de Manizales, o Cinde, o Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e da Universidade de Manizales, e o Grupo de Trabalho Clacso Juventude e Infância: Políticas, Culturas e Instituições Sociais.

Com o propósito de tornar visível a dinâmica de pesquisa e de ensino em ciências sociais na América Latina e no Caribe, podemos citar o VII Congresso Latino-Americano Junji-Omep: “Novos ambientes de aprendizagem na educação infantil de 0 a 3 anos”, que acontecerá de 22 a 24 de junho de 2016, em Santiago, no Chile, e visa criar um fórum de diálogo, reflexão e intercâmbio de conhecimentos e experiências sobre práticas inovadoras em crianças de 0 a 3 anos nos níveis locais e internacionais.

O Boletim de Novidades Nº 230 da Organização dos Estados Iberoamericanos traz artigos sobre a especialização em educação artística, cultural e de cidadania, oferecido pela Universidade de Valladolid, na Espanha. Outro artigo trata sobre o “Manual de Antigua”, que é um livro que tem como objetivo propor uma metodologia comum e fornecer recomendações práticas para a implementação de pesquisas nacionais sobre a percepção pública da ciência e da tecnologia, para levar adiante as organizações nacionais de ciência e tecnologia da Iberoamérica.

O assunto “Práticas e valores na comunicação social da ciência na Iberoamérica (2013-2015)” está no boletim de Papéis do Observatório nº 8. A promoção da cultura científica, executada no âmbito da linha

de trabalho da percepção pública da ciência e da participação cidadã do Observatório Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Sociedade (PTU), da Organização dos Estados Iberoamericanos.

A Organização dos Estados Iberoamericanos, em outro documento do boletim, oferece a Especialização em Educação Matemática, para colaborar com todos os Estados da região na formação permanente de professores de matemática de ensino secundário.

A quarta seção da revista, Revisões e Avaliações, oferece, em primeiro lugar, uma interessante entrevista que teve a professora Paula Helena Mateos com o renomado teórico e catedrático argentino Eduardo Bustelo Graffigna, especializado em questões de infância e de políticas públicas. A conversa vai desde sua formação acadêmica e aspectos teóricos específicos da política pública, ao seu desempenho na Unicef e no processo de construção da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e sua ratificação na Argentina.

Lorena Plesnicar continua sua série de diálogos com os principais pensadores e pesquisadores em nosso campo e, neste número, nos oferece uma entrevista com Ernesto Rodríguez, que realiza um trabalho importante no Uruguai sobre questões da juventude e suas implicações no local de trabalho.

Quanto à resenha de livros, mencionamos o surgimento da quarta edição da série latino-americana de Infância e Juventude do curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude, que publicam o Siglo del Hombre Editores, a Universidade de Manizales e o Cinde, a qual enquadra uma ampla reflexão sobre as diferentes leituras de entrada para a discussão sobre o gênero, a partir das possibilidades da pedagogia crítica latino-americana.

“Jovens, juventude, participação e políticas. Associados, organizados e em movimento” é uma publicação dos pesquisadores do Observatório da Juventude da Universidade Nacional da Colômbia, que lidam com a análise mais recente dos processos organizacionais, da construção da paz e da participação dos jovens em Bogotá.

O livro “Do bom selvagem ao cidadão (a ideia de infância na história)” -das Edições Junji (Chile)-, cujo propósito é mostrar a relação inevitável entre a concepção de infância e as aspirações da sociedade e do ser humano aspiracional.

A participação infantil e juvenil deveria ser um pilar fundamental nas políticas e nos programas destinados às crianças e aos adolescentes. Isso é proposto no livro “Políticas de inclusão social da infância e da adolescência. Uma perspectiva internacional”, porque a participação é imposta como um exercício essencial para responder com êxito aos desafios e problemas do nosso tempo.

Do projeto de pesquisa “Promoção do conhecimento e da identidade, o desenvolvimento de atividades de formação com foco na juventude e no aconselhamento e promoção da convivência e dos direitos humanos e da juventude”, implementado pela Secretaria de Juventude da Prefeitura de Medellín e operado pelo Instituto de Estudos Políticos, se deriva do texto “A pesquisa-ação e a educação popular. Opções para os jovens de Medellín para a compreensão e transformação de seu bairro”, o qual apresenta a experiência dos jovens de quatro distritos da cidade de Medellín, na Colômbia, que priorizaram no Orçamento Participativo a pesquisa social como uma estratégia para saber o que os deixam incomodados e o que eles gostam, visualizando e compreendendo a realidade de seus ambientes de vizinhança e transformando as práticas sociais que consideram problemáticas.

Em seguida, publicamos uma carta ao editor e sua resposta em relação ao artigo “Adaptação e validação do Faces-20-ESP: Reconhecendo o funcionamento familiar em Chillán, no Chile” e que foi publicado no Volume 10 nº 1, de janeiro-junho de 2012, da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Concluimos esta seção com apresentação de teses doutorais de graduados no curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude da Universidade de Manizales e do Cinde. Em primeiro lugar, está o trabalho “Crianças e Jovens Construtores da Paz”. Uma experiência de Paz Imperfeita da potencialização de subjetividades políticas”, como exercício de compreensão do programa Crianças e Jovens Construtores da Paz, desenvolvido pelo Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude da aliança Cinde-Universidade de Manizales, por mais de dezoito anos como uma alternativa de reconfiguração coletiva dos processos de construção de paz no país.

Da experiência como professor em diferentes níveis da educação, em outra tese, o autor configurou seu objeto de pesquisa, inquieto pelos efeitos do ato pedagógico que separa a teoria da prática e que o leva a estudar o *corpus* problemático no desempenho profissional dos professores do Projeto Acadêmico de Pesquisa e Extensão de Pedagogia na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Distrital Francisco José de Caldas em Bogotá, na Colômbia.

Outra tese exibida é “Formas de subjetividade política em jovens ativistas de movimentos identitários sexo/genéricos em várias cidades da Colômbia” e procura mostrar as formas de subjetividade política que produzem e implementam os líderes com ampla experiência no ativismo LGBTIQ e nos movimentos de identidade com base na diversidade de gênero-sexo em várias cidades da Colômbia.

“Direitos da criança: Do discurso à política local, análise do caso Bogotá” é produto de um estudo de caso de tipo qualitativo sobre a política pública de infância e adolescência da cidade de Bogotá, que partiu da pergunta sobre como se tem interpretado e incorporado os direitos de crianças e adolescentes no desenho e implementação da política.

Por último, “Os vínculos na educação inclusiva: O caso do Colégio República Bolivariana da Venezuela i.e.d Bogotá-Colômbia” é uma tese que apresenta os resultados da pesquisa em torno da pergunta: “Como são os vínculos que surgem das dinâmicas de construção de um projeto de educação inclusiva no Colégio República Bolivariana de Venezuela?”, o qual procurou compreender como se constroem as conexões que emergem das relações e das interações entre os atores dos subsistemas de um projeto de Educação Inclusiva e para a diversidade.

O Diretor-Editor,

Héctor Fabio Ospina

O editor convidado,

Klaudio Duarte-Quapper

Sociólogo e Educador Popular. Doutor em Sociologia pela Universidade Autônoma de Barcelona. Acadêmico do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile. Diretor do Projeto Círculo de Jovens (SOC 1108).

Editoras associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle

Secretaria da Educação de Medellín, Colombia.

Marta Cardona

Integrante do Coletivo Coordenador do Mestrado em Educação e Direitos Humanos da Universidade Autônoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Pre-congresos mundiales por los derechos de la infancia y la adolescencia 2012-2014*

ISAAC RAVETLLAT-BALLESTÉ**
Profesor Universidad de Talca, Chile.

Artículo recibido en agosto 11 de 2015; artículo aceptado en enero 25 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Una vez celebrado el VI Congreso Mundial por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (México, 2014) el presente artículo se interesa no tanto por relatarnos lo que podría calificarse como la historia de los Congresos Mundiales por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, que vienen celebrándose ininterrumpidamente de forma bianual desde el año 2003, sino que viene a ofrecernos una visión más dinámica de los mismos, acercándonos a la realidad de los llamados Pre-Congresos Mundiales, eventos, como su nombre indica, previos a los Congresos Mundiales, cuya finalidad primordial es la de proveer al gran encuentro final de un trabajo de reflexión a un nivel más regional o local, a la vez que dotarlo de documentación y experiencias que lo nutran y enriquezcan.

Palabras clave: Pre-Congresos Mundiales, declaraciones, infancia, adolescencia, participación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Pre-world congresses on children and adolescent rights 2012-2014

• **Abstract (analytical):** Following the Sixth World Congress on Children and Adolescent Rights (Mexico, 2014), this article has focused not on describing the history of these World Congresses that have been held biannually since 2003, but in engaging in a more dynamic view through analyzing the reality of the Pre-World Congress events. As the name suggests, these are held before the World Congress and have the purpose is to develop reflective exercises at a more local and regional level that provide documentation and experiences that support and enrich the World Congress.

Key words: Pre-World Congresses, declaration, childhood, adolescence, participation (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Pré-congressos mundiais pelos direitos da criança e do adolescente 2012-2014

• **Resumo (analítico):** Uma vez celebrado o VI Congresso Mundial pelos Direitos da Criança e do Adolescente (México, 2014), este artigo tem interesse não tanto em relatar o que poderia se qualificar como a história dos Congressos Mundiais pelos Direitos da Criança e do Adolescente, que são realizados continuamente a cada dois anos desde 2003, mas sim em oferecer uma visão mais

* Este artículo de **revisión de tema** trata acerca de cuáles son las principales preocupaciones existentes al día de hoy en torno a los derechos de la niñez recogidos o enumerados en los documentos finales emanados de los diversos Pre-Congresos Mundiales que tuvieron lugar entre los años 2012-2014, y que antecedieron a la celebración del VI Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia celebrado en Puebla, México, del 12 al 14 de noviembre de 2014. Área: Derecho; subárea: Interdisciplinaria.

** Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Talca. Doctor y Magister en Derecho de Familia e Infancia por la Universidad de Barcelona. Subdirector del Centro de Estudios sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad de Talca. Vocal del Observatorio de la Infancia de la Generalitat de Cataluña. Secretario General de la Asociación para la Defensa de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (Addia). Correo electrónico: iravetllat@utalca.cl



dinâmica desse assunto, aproximando-se da realidade dos chamados Pré-Congressos Mundiais, eventos realizados, como o nome sugere, antes dos Congressos Mundiais, cujo objetivo principal é fornecer a reunião final de um trabalho de reflexão a nível regional ou local, bem como promovê-lo com a documentação e experiências que o fomentam e enriquecem.

Palavras-chave: Pré-Congressos Mundiais, declarações, criança, adolescente, participação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Ejes temáticos, objetivos generales e instrucciones básicas para los Pre-Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. -3. Análisis de las Declaraciones emitidas durante los Pre-Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia celebrados durante el bienio 2012-2014. -4. A modo de conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde que el primer Congreso Mundial por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, intitulado «una disciplina jurídica autónoma», tuvo lugar en Isla Margarita (Venezuela), entre los días 23 y 28 de noviembre de 2003, cuatro han sido los grandes principios rectores o inspiradores que desde ese preciso instante han venido informando las acciones del, por aquel entonces, naciente Movimiento de los Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia.

Efectivamente, principiando por el Congreso Mundial de Isla Margarita, Venezuela (2003), prosiguiendo con el de Lima, Perú (2005), Barcelona, España (2007), San Juan, Puerto Rico (2010), San Juan, Argentina (2012) y finalmente Puebla, México (2014), estos encuentros internacionales, seis en total, se han caracterizado por, en primer lugar, respetar el principio de autonomía organizativa y de gestión de cada una de las sedes designadas por la Secretaría Internacional del Movimiento de los Congresos Mundiales para albergar este evento internacional¹; en segundo término,

por representar un espacio de encuentro e intercambio de experiencias entre académicos, profesionales del área, organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas, tratándose, en todo momento, de asegurar un equilibrio de fuerzas entre los diversos actores sociales intervinientes en el mismo; un tercer aspecto esencial, que forma parte del ADN propio de estos Congresos Mundiales y que sirve, además, como elemento diferenciador con respecto a otras iniciativas de corte similar, reside en la participación directa de niños, niñas y adolescentes, verdaderos protagonistas de sus derechos y ciudadanos activos de su propia realidad, tanto en las sesiones de trabajo de estos foros internacionales como en la redacción definitiva de las declaraciones que ponen punto y final a estos encuentros mundiales en pro de la niñez y la adolescencia²; por último, un cuarto elemento a destacar, y es precisamente en este punto en el que nos detendremos en el

¹ La Secretaría Internacional de los Congresos Mundiales sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia la ostenta la Asociación para la Defensa de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (Addia), entidad internacional sin ánimo de lucro con sede en Santa Coloma de Gramenet (Barcelona) y constituida a iniciativa de un grupo de profesores universitarios y personas vinculadas con el ámbito académico y asociativo, que de manera altruista tiene como objetivo principal contribuir a consolidar una concepción de ciudadanía, desde la infancia y la adolescencia, a través de la real incorporación activa de niños, niñas y adolescentes en un sistema democrático de participación social. Para mayor información sobre esta organización no gubernamental internacional consultar www.addia.net (consultada el 03 de agosto de 2015).

² Los múltiples significados que ostenta en la actualidad el término *participación* dificultan enormemente el hallar una definición unívoca del concepto. Esta polisemia ha generado en el contexto académico la necesidad de identificar diferentes tipos o estratos de participación. En el caso particular de los niños, niñas y adolescentes, existe un amplio abanico de propuestas teóricas acerca de la cuestión. Probablemente una de las tesis que mayor número de adeptos ha alcanzado es la metáfora de la escalera propuesta por Roger Hart (1992). Este autor define ocho niveles o peldaños ascendentes de participación diferenciados con base en la relación de poder y las interacciones existentes entre las personas menores de edad y los adultos. Cuanta más comprensión tienen los niños, niñas y adolescentes acerca de los objetivos perseguidos con la toma de decisiones y más autonomía para efectuarla, mayor es el grado de participación (Hart, 1992). Una propuesta alternativa a la presentada por Hart es la planteada por Trilla y Novella, quienes son partidarios de una clasificación sustentada en el grado de complejidad que presente el tipo de participación ante el que nos encontremos, descartando valoraciones o preferencias por uno u otro (Trilla & Novella, 2001, pp. 137-164).

presente artículo, es la visión dinámica que el Movimiento Mundial ha procurado imprimir a los Congresos Mundiales. En otras palabras, no se trata única y exclusivamente de un encuentro bianual de expertos que ponen en común el estado del arte en materia de derechos de la infancia y la adolescencia sino que, por el contrario, con carácter previo a cada uno de los Congresos Mundiales se celebran en distintos puntos del planeta encuentros preparatorios, denominados Pre-Congresos Mundiales, cuya finalidad primordial es la de proveer al gran encuentro final de un trabajo de reflexión a nivel más regional o local, a la par que dotarlo de documentación y experiencias que lo nutran y enriquezcan.

Esas cuatro líneas directrices, sello distintivo y de calidad característico de los seis Congresos Mundiales que se han sucedido con una periodicidad bianual a lo largo de la pasada década, se han mantenido inalterables con el devenir de los tiempos. Tal circunstancia, viene a constatar que el modelo o la metodología organizacional empleada en los citados Congresos Mundiales está avalada y ha recibido el respaldo y el reconocimiento de las más altas esferas internacionales especializadas en la materia. Sin ir más lejos, el propio Comité de los Derechos del Niño³ sesionó, por primera vez a lo largo de toda su historia, fuera de Ginebra, sede habitual de sus reuniones, precisamente durante la celebración del VI Congreso Mundial por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia celebrado en Puebla, México, del 12 al 14 de noviembre de 2014⁴.

Es, pues, en este contexto en el que se enmarca el presente estudio, en el que trataremos de identificar, mediante un análisis de carácter comparativo, cuáles son las

principales preocupaciones existentes a día de hoy en torno a los derechos de la niñez, así como las posibles vías de solución emitidas en forma de propuestas, recogidas o enumeradas en las declaraciones finales que hicieron las veces de documento de clausura de los diversos Pre-Congresos Mundiales que tuvieron lugar entre los años 2012 a 2014, y que antecedieron a la celebración del VI Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, Puebla, México.

En aras de conseguir los objetivos propuestos, principiaremos nuestro escrito presentando los ejes temáticos y las instrucciones básicas que debieron seguir todos y cada uno de los Pre-Congresos celebrados con anterioridad al VI Congreso Mundial, para con ello tomar conciencia de cuáles fueron los parámetros mínimos comunes iniciales que tuvieron que ser respetados por todos y cada uno de los equipos organizadores. Acto seguido, centraremos nuestra atención en el análisis pormenorizado de las Declaraciones emitidas en los Pre-Congresos de Madrid (España), junio de 2014; Santa Coloma de Gramenet, Barcelona (España), julio de 2014; Bogotá (Colombia), julio de 2014; San Luís (Argentina), agosto de 2014; Lima (Perú), septiembre de 2014; Asunción (Paraguay), septiembre de 2014; Valencia (España), septiembre de 2014; Braga (Portugal), septiembre de 2014; Swansea (Wales), septiembre de 2014; Talca (Chile), octubre de 2014; Santiago de Chile (Chile), octubre de 2014; y Málaga (España), noviembre de 2014. En último término, y tomando como punto de partida los principales motivos de preocupación reseñados en las Declaraciones finales de los Pre-Congresos analizados, procederemos al comentario cualitativo acerca de las cuestiones que entendemos sería imprescindible abordar de manera inmediata en los encuentros previos al VII Congreso Mundial por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, que tendrá lugar en Asunción en noviembre de 2016, para contribuir con ello a hacer del mundo un lugar más adecuado para los niños y las niñas.

3 Para conocer la identidad de los miembros del mencionado Comité ver la página web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos www.ohchr.org (consultada el 05 de agosto de 2015).

4 Destacar que once de los dieciocho integrantes del Comité de los Derechos del Niño estuvieron presentes en el VI Congreso Mundial por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia que tuvo lugar en Puebla, México, del 12 al 14 de noviembre de 2014. Para más información acudir al enlace oficial del VI Congreso Mundial www.vicongresomundialdeinfancia.org (consultada el 05 de agosto de 2015).



2. Ejes temáticos, objetivos generales e instrucciones básicas para los Pre-Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia

1.1 Ejes temáticos y objetivos generales

Teniendo en cuenta que la materia central o el eje vertebrador sobre el cual pivotó el VI Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia fue el de los «Nuevos retos y realidades en el XXV aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño», se decidió que debían ser tres las áreas temáticas elegidas para ser abordadas en profundidad durante el devenir de los Pre-Congresos Mundiales, así como durante la celebración del definitivo Congreso Mundial. En este sentido, el derecho a crecer y a vivir sin violencia; internet como derecho humano y redes sociales; y, en último término, migración infantil y derecho a vivir en familia⁵, se erigieron pues en las tres líneas de actuación proseguidas por los mentados eventos internacionales.

A tenor de lo apuntado *ut supra*, cada sede, previamente validada por la Secretaría Internacional del Movimiento de los Congresos Mundiales, tuvo libertad de acción, o en otras palabras, ostentó cierto margen de maniobra para adoptar y adaptar una o varias de esas temáticas a su realidad local o regional y trabajar a fondo sobre ella. En este sentido, de los diferentes Pre-Congresos Mundiales organizados a lo largo del año 2014 (período durante el cual se concentraron buen número, por no decir todos, los Pre-Congresos Mundiales), la gran mayoría de ellos se decantaron por tratar la globalidad de los ejes temáticos propuestos⁶, mientras que unos pocos optaron, por el contrario, por

alguno de los tópicos en particular; tres de ellos por el derecho a crecer y a vivir sin violencia⁷, uno por internet como derecho humano y redes sociales⁸, y el resto, o sea dos, decidieron incidir en dos aspectos relacionados con los derechos de la infancia y la adolescencia no incluidos expresamente en los definidos ejes temáticos⁹.

En otro orden de cosas, y por lo que a los objetivos generales se refiere, todos los Pre-Congresos Mundiales compartieron entre sí, como elemento intrínseco o consustancial a su propia naturaleza, sin excepción alguna, varios fines comunes. Entre ellos cabe destacar: la idea de crear un espacio académico y científico de intercambio de opiniones, ideas y experiencias, que facilitaran el cumplimiento y respeto del derecho de los sujetos intervinientes, sean personas adultas o menores de edad, a ser escuchados; la implicación directa, en la medida de lo posible, de niños, niñas y adolescentes tanto en las sesiones de trabajo de los Pre-Congresos Mundiales como en la elaboración y redacción de sus conclusiones; y la sensibilización de toda la sociedad en la efectiva y real incorporación del grupo poblacional más joven a una ciudadanía activa que les permita ser partícipes y protagonistas de su propia realidad.

1.2. Instrucciones básicas para organizar un Pre-Congreso Mundial

Una vez enunciados los ejes temáticos tratados durante la celebración de la mayoría de los Pre-Congresos Mundiales, así como enumerados los principales objetivos generales perseguidos por todos y cada uno de estos eventos de carácter internacional, procedemos, acto seguido, a diseccionar cuáles son, a nuestro modo de entender, los pasos esenciales

5 Estos tres ejes temáticos no fueron elegidos al azar sino que fueron puestos sobre la mesa a partir del reconocimiento de dinámicas que afectan a escala internacional la verdadera garantía de los derechos de la infancia y la adolescencia. Todo ello sin olvidar, por supuesto, que fueron los aspectos que los propios niños, niñas y adolescentes resaltaron como sus tres principales fuentes de preocupación en la Declaración de San Juan (Argentina); documento que sirvió de clausura al V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia.

6 Para ser más exactos, seis fueron los Pre-Congresos que optaron por esta modalidad, a saber: Santa Coloma de Gramenet (España), Madrid (España), San Luis (Argentina), Talca (Chile), Santiago (Chile) y Swansea (Wales).

7 Concretamente los Pre-Congresos de Lima (Perú), Braga (Portugal) y Bogotá (Colombia).

8 El Pre-Congreso de Valencia que llevó por rúbrica *Congreso sobre redes sociales e infancia*.

9 Estos dos casos particulares fueron los de los Pre-Congresos organizados en Asunción (Paraguay) y Málaga (España). El primero de ellos, organizado por y para los adolescentes, se centró en aspectos vinculados con el derecho a la salud; mientras que el segundo, intitolado *Hábleme bajito que no te veo* trató el tema de la comunicación y el marketing responsable de empresas dirigidas a niños, niñas y familias.

que deben seguirse para organizar con éxito un encuentro internacional de estas características.

En primer término, debe seleccionarse un área temática de interés regional o local; a continuación, tiene que diseñarse un programa que desarrolle de forma clara y concisa la o las materias a tratar durante el encuentro; en tercer lugar, invitar a especialistas en la materia, si es posible provenientes de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento, para que, además de aportar sus conocimientos, actúen como facilitadores en el intercambio de conocimientos entre profesionales, representantes de las instituciones públicas, delegados de las entidades sin ánimo de lucro y personas interesadas en los derechos de los niños, niñas y adolescentes en general; en cuarto término, y vinculado con lo anterior, debe promoverse la participación directa de personas menores de edad en las sesiones de trabajo del Pre-Congreso Mundial; y, por último, es preciso elaborar unas conclusiones, al estilo de declaración final, en las que se concentren las principales ideas, inquietudes, problemáticas y propuestas de solución alcanzadas durante la celebración de los Pre-Congresos. La principal razón de ser de estos documentos finales es comprobar cuáles son las preocupaciones de los propios niños, niñas y adolescentes sobre la efectividad de sus derechos, ofreciendo, por ende, una nueva perspectiva de análisis, desde la opinión y participación efectiva de sus protagonistas.

1.3. Elementos clave de la participación de niños/as y adolescentes en las sesiones de los Pre-Congresos Mundiales

Tal y como ya hemos avanzado con anterioridad, uno de los elementos esenciales que inspira e identifica el movimiento internacional de los Congresos Mundiales, y que por supuesto también está presente en el devenir de sus Pre-Congresos, es contar, tanto en su preparación como en sus sesiones temáticas, con la intervención directa de niños, niñas y adolescentes. Es por ello que identificamos, acto seguido, aquellos aspectos que consideramos como esenciales para conseguir que un proyecto - en nuestro caso

un Pre-Congreso Internacional - sea realmente participativo.

En primer término, es fundamental el llegar a conceptualizar la participación como un derecho de la infancia y la adolescencia. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) hace mención a la participación no como una finalidad en sí misma, sino como un procedimiento que garantice la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de tomar decisiones en aquellos temas que les afecten. Es necesario, sin lugar a dudas, abandonar actitudes paternalistas o caducas convenciones educativas en que los niños, niñas y adolescentes son contemplados todavía en función de lo que puedan llegar a ser -en el día de mañana- y no por lo que preguntan, sienten o necesitan en tiempo real (Ravetllat-Ballesté, 2015, pp. 81-89). Entender la participación como un derecho implica, pues, aceptar que el núcleo poblacional más joven tiene sus propios anhelos y opiniones con respecto a los temas que les atañen e inquietan; arrinconando, con ello, antiguas teorías que nos recuerdan que los verdaderos expertos y portavoces de los derechos y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes son, en realidad, los adultos. Así, parte de la doctrina entiende que el sistema educativo, finalmente, sólo tiene un objetivo: enseñar a cada niño a relacionarse con los otros para construirse a sí mismo (Jacquard, 2004, p. 21 y Dahlberg, Moss & Pence, 2005, pp. 20-21).

Añadir, además, que si la participación se configura como un derecho universal, es esencial no perder de vista a quién beneficia, en la práctica, esta potestad normativa; es decir, el grado de representatividad de los intervinientes. Algunos grupos de niños, niñas y adolescentes corren el riesgo sistemático de quedar marginados, mientras que otros, en cambio, son sistemáticamente seleccionados para representar la llamada *voz de la infancia*. La efectividad del derecho a participar implica, necesariamente, plantearse como objetivo prioritario la inclusión de aquellos colectivos que, por regla general, están siempre fuera del sistema, especialmente los niños y niñas en situaciones de pobreza, los inmigrantes, o los tutelados por parte de las administraciones

públicas. En otras palabras, la dificultad de implementar el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño se debe a varios factores que cuestionan el estatus mismo de los niños y niñas, en particular el verdadero cambio de paradigma que implica pasar de una concepción de la niña y el niño como objeto de protección, al reconocimiento de su actoría social (Gülgönen, 2016, p. 82).

Un segundo principio rector, que debiera informar toda iniciativa participativa infantil y juvenil, está representado por la claridad y transparencia exigibles a todo proyecto de estas características. Esta evidencia, en todo caso, ha de extenderse (como mínimo) a los diversos actores intervinientes en el programa y al modo en cómo han sido debidamente seleccionados; a los objetivos buscados; a los métodos empleados para facilitar la toma de decisiones; y, finalmente, a los resultados alcanzados y la forma de proceder a su adecuada evaluación. Para garantizar que la claridad con respecto a todos estos elementos se da y es efectiva, se nos antoja del todo imprescindible que la información sobre el proyecto -el Pre-Congreso Mundial- sea accesible a los propios niños, niñas y adolescentes y que se presente con un lenguaje apropiado y debidamente adaptado a sus capacidades y niveles de entendimiento¹⁰.

Un tercer principio a destacar, es el que hace referencia al rol que los niños, niñas y adolescentes han de jugar en el seno del espacio participativo. La mera réplica de instituciones y dinámicas ya previstas anteriormente por y para la población adulta raramente se adecua a las verdaderas necesidades y a las capacidades que niños, niñas y adolescentes presentan. Ello implica, ineludiblemente, el tener que redefinir métodos participativos adecuados a la edad de los niños y las niñas, así como a sus inquietudes y desvelos, cambiantes a medida que van creciendo. En definitiva, las personas menores de edad deben constituir un objeto de atención *per se*, y no sólo en tanto que futuros miembros adultos de una sociedad. Esto no significa

rechazar el postulado de que la infancia supone un momento de desarrollo, sino la afirmación de que este desarrollo no debe ocultar el hecho de que el niño pertenece a la vida social precisamente por serlo, en lugar de formar parte de algún tipo de limbo presocial o escindido de la estructura social que lo acoge (Rodríguez, 2007, p. 51).

Muy gráfico en este sentido es Hazard, quién afirma identificar en uno de los pasajes de la popular novela británica *Tom Brown's Schooldays* (1857) de Thomas Hughes, un primer embrión de esta nueva concepción de la infancia. Así, en una frase extraída del Diario de Rugby -escuela pública para niños en la que se ambienta la obra- se puede leer una cita del siguiente tenor «sí, por una parte hemos de acordarnos que somos niños y escolares, por otra conviene tener presente que somos elementos constitutivos del cuerpo social, de una sociedad en la cual no sólo hemos de aprender, sino también actuar y vivir» (Hazard, 1950, p. 141).

Finalmente, un cuarto elemento a subrayar gira en torno a los resultados. Para garantizar el éxito de un proceso participativo en que intervengan activamente personas menores de edad es fundamental que los resultados de la participación sean tangibles y vinculados a la vida cotidiana de sus protagonistas. En efecto, debe indagarse acerca de cuál es la mejor forma de poner punto y final y, con ello, llevar a cabo una devolución de los principales logros alcanzados durante la experiencia participativa. En esta misma línea argumental se sitúa otro de los axiomas centrales característico de este tipo de iniciativas, cual es la inalienable necesidad de indagar procesos evaluativos. Este aspecto es esencial para lograr identificar los verdaderos beneficios derivados de todo programa de participación; ofrecer los elementos imprescindibles para decidir acerca de su continuidad, mejora, expansión o restricción; rendir cuentas y optimizar los recursos empleados; así como abrir procesos de *feedback* en que los usuarios y beneficiarios puedan hacer sus propias propuestas de mejora.

10 Tan solo se alcanzará este objetivo si los responsables del proyecto evitan el uso de tecnicismos que puedan hacer ininteligible la información que se pretende transmitir y, a la vez, tratan de aclarar los interrogantes que se susciten.

3. Análisis de las Declaraciones emitidas durante los Pre-Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia celebrados durante el bienio 2012-2014

De una lectura inicial de todas las Declaraciones emanadas de los distintos Pre-Congresos Mundiales puede evidenciarse que existen, sin lugar a dudas, avances en la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, muy en particular si tomamos en consideración las condiciones existentes en el preciso instante en que la Convención sobre los Derechos del Niño vio la luz (1989). Efectivamente, las mejoras en el acceso a la educación; la mayor cobertura en la prestación de servicios de salud y de saneamiento; y la disminución de las tasas de mortalidad infantil, son sólo algunas de las mejoras cuantitativas acaecidas durante los veinticinco años de vida de la Convención, y dan cuenta de que el esfuerzo por hacer cumplir los mandatos y designios de ella derivados ha dado sus frutos. No obstante, los retos por garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en el mundo son aún muchos, y precisamente es en estos aspectos en los que inciden los documentos finales aprobados en los Pre-Congresos Mundiales celebrados durante el año 2014.

Llegados a este punto, y tomando como punto de referencia los principales motivos de preocupación reseñados por las Declaraciones de Madrid (España), junio de 2014; Santa Coloma de Gramenet, Barcelona (España), julio de 2014; Bogotá (Colombia), julio de 2014; San Luís (Argentina), agosto de 2014; Lima (Perú), septiembre de 2014; Asunción (Paraguay), septiembre de 2014; Valencia (España), septiembre de 2014; Braga (Portugal), septiembre de 2014; Swansea (Wales), septiembre de 2014; Talca (Chile), octubre de 2014; Santiago de Chile (Chile), octubre de 2014; y Málaga (España), noviembre de 2014, incidimos, en los subsiguientes apartados, en el comentario cualitativo acerca de las cuestiones que se considera sería imprescindible abordar de manera inmediata para hacer del mundo un lugar más adecuado para la infancia y la adolescencia, y que sin ir más lejos podrían ser

objeto de estudio del VII Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia a celebrar en Asunción (Paraguay) durante el año 2016. En ese sentido, no olvidemos que cada derecho incumplido, cada reto no alcanzado se vislumbran como un fracaso que, como sociedad, no podemos permitirnos y mucho menos perdonarnos.

3.1. Recursos económicos y control presupuestario

En todas y cada una de las Declaraciones que pusieron fin a los diferentes Pre-Congresos Mundiales celebrados a lo largo del año 2014, la pobreza y la falta de oportunidades se vislumbran como los mayores obstáculos a superar para lograr la plena y efectiva satisfacción de las necesidades y la promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia. Así, la condición juvenil en el mundo, y en especial en Latinoamérica y el Continente africano, parece estar cada vez más atravesada por ciertas particularidades que, según la doctrina, se pueden sintetizar en tres palabras: precariedad, incertidumbre y desencanto (Aguilar-Forero & Muñoz, 2015, p. 1022). Es por ello que desde estas instancia internacionales se insta a los gobiernos a gestionar presupuestos equilibrados y políticas de pleno empleo; a realizar las inversiones necesarias que garanticen el acceso al agua potable, cloacas, viviendas sociales, cuidado del medio ambiente, educación de calidad, apoyo a las familias necesitadas y demás intervenciones públicas que permitan garantizar los derechos básicos a todos los niños, niñas y adolescentes.

La crisis económica está teniendo en los hogares con personas menores de edad unos efectos aún más significativos y devastadores que para la población en general. Ese impacto no sólo se refiere a renta (pobreza relativa) o a indicadores de privación (problemas en cuanto a condiciones de vida) sino que va más allá y se extiende también a términos de exclusión social (Villagrasa-Alcaide & Ravetllat-Ballesté, 2015, pp. 48-49).

Se destaca, en igual medida, por las diferentes Declaraciones objeto de nuestro análisis, que en el referenciado contexto

económico, se constata la ausencia absoluta en buena parte de los Estados - con excepción de los países del Norte de Europa - de medidas de planificación y control presupuestario que faciliten la perspectiva de infancia en la inversión pública. Sería imprescindible, pues, generar los mecanismos técnicos necesarios que garanticen que las dotaciones de recursos económicos preferentes asignadas a la infancia y la adolescencia sean protegidas ante circunstanciales reducciones y reasignaciones económicas, en especial en tiempos de recesión y descrédito.

3.2. Recopilación de datos

Sin minusvalorar el hecho de que en la actualidad se cuenta con un gran número de encuestas, investigaciones, estudios e informes que pretenden mostrar, desde distintas perspectivas y mediante la utilización de diversas metodologías y técnicas de análisis de la realidad social cual es el nivel de bienestar y los cambios que acontecen en la vida de los niños, niñas y adolescentes, no es menos cierto, sin embargo, que todavía hoy se siguen constatando innumerables dificultades para adecuar y desagregar los datos obtenidos al intervalo de edad 0-18 años. Traer a colación en este punto el viejo axioma de que «para mejorar algo, primero hay que medirlo» (Centro de Investigaciones Innocenti del Unicef, 2007, p. 3).

Nos encontramos, por ende, con una multiplicidad de valores fragmentados y parciales que dificultan el posterior diseño de políticas públicas acordes con las necesidades o carencias detectadas; y lo que es aún más alarmante, para la toma en consideración de un sector de la ciudadanía que paulatinamente ha ido adquiriendo mayor relevancia y protagonismo -perpetúa la tan nombrada invisibilidad de la infancia-. En suma, a pesar de que con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño se produjo un boom de investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, en materia de niñez, ello no parece haberse traducido en una mejora en la recogida y sistematización de los datos (Sosenski, 2016, p. 44).

Para hacer frente a esas insuficiencias, desde diversas declaraciones Pre-Congresuales se entiende que nuestras sociedades debieran dotarse de potentes instrumentos de obtención y análisis de datos básicos sobre la situación real de estas unidades de observación en que, estadísticamente hablando, deben convertirse las personas menores de edad. Sería preciso, para ello, construir un sistema de verdaderos indicadores clave que permitieran representar y conceptuar la realidad de los niños, niñas y adolescentes, así como crear bases de datos que incorporen y sistematicen toda la información obtenida, en particular, la dotada de cierta estabilidad y proveniente de fuentes oficiales -censos, registros institucionales, encuestas realizadas periódicamente por entidades acreditadas-. Esa perdurabilidad en el tiempo será la que facilitará en un futuro el poder comparar situaciones, analizar y marcar tendencias e incluso detectar problemáticas emergentes.

En ese mismo orden de cosas, las mentadas Declaraciones Pre-Congresuales indican que para combatir la discriminación y las desigualdades existentes se hace del todo preciso identificar a los niños, niñas y adolescentes que son víctimas de discriminación y exclusión de los servicios y las oportunidades. Es en ese sentido que desde las Declaraciones emitidas desde los Pre-Congresos Mundiales se insta a desglosar los datos por edad, género, carácter rural o urbano de la zona, pertenencia a grupos minoritarios o indígenas, origen étnico, religión, discapacidad y cualquier otra categoría que se considere pertinente (Unicef, 2014, p. 5).

3.3. Difusión y sensibilización de los derechos de la niñez y la adolescencia

Ahora bien, no es suficiente con reunir datos. Para poder identificar realmente los problemas y orientar la efectiva toma de soluciones al efecto, las cifras también deben analizarse, difundirse al público y utilizarse para evaluar los avances relativos al cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia (Comité de los Derechos del Niño, 2003, p. 12).

En esta línea, uno de los comentarios más vertidos en las diferentes Declaraciones finales

aprobadas en los Pre-Congresos Mundiales por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia hace mención expresa a la necesidad de generalizar el conocimiento y la utilización del articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño. Efectivamente, se detectan preocupantes niveles de desconocimiento del citado Tratado internacional tanto entre los profesionales implicados en este ámbito de intervención, en particular los agentes vinculados con la administración de justicia, como entre la ciudadanía en general, incluyendo, por supuesto, dentro de esta última categoría a los propios niños, niñas y adolescentes.

Para poder romper con esa tendencia generalizada se insta a los gobiernos a que incorporen de forma efectiva e inmediata contenidos propios del texto de la Convención de 1989, así como de otros documentos considerados como esenciales en materia de derechos humanos -internacionales, regionales o incluso locales- en el itinerario curricular de la educación primaria y secundaria. En igual medida, se considera imprescindible incorporar los contenidos y la perspectiva de los derechos de la niñez en los planes docentes de los diferentes grados universitarios donde se instruya a los profesionales que en un futuro no muy lejano desarrollen su práctica profesional en el ámbito social -derecho, trabajo social, educación social, pedagogía, psicología, ciencias de la educación, medicina o psicología, entre otros-. Y ni que decir acerca de que los temarios y programas de las oposiciones públicas deberían contener un bloque o módulo formativo que se ocupara expresamente y en profundidad de los derechos de la infancia y la adolescencia.

3.4. Medios de comunicación y tecnologías de la información

Otro aspecto que aparece resaltado en las Declaraciones finales formuladas durante los Pre-Congresos Mundiales organizados durante el año 2014 es el relativo a las nuevas oportunidades y también vulnerabilidades sociales, hasta ahora impensables, generadas por las tecnologías informáticas. Los medios de comunicación y singularmente la irrupción de las nuevas tecnologías de la información

y la comunicación se han convertido en un fenómeno global con un enorme potencial al que debe serle prestada la merecida atención.

Por lo que a la infancia y la adolescencia se refiere, el reto es doble, por un lado facilitar su aprendizaje y utilización como instrumento o herramienta de formación y desarrollo de capacidades; y, de otro, garantizar las condiciones mínimas en que su uso es llevado a cabo, para asegurar, de este modo, el respeto y la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia ante los contenidos violentos, racistas o sexuales¹¹.

Se constata como imprescindible la necesidad de instar a los Gobiernos a dar cumplimiento a la reducción de la brecha digital y avanzar en la inclusión en el ámbito tecnológico y la sociedad del conocimiento a todas las personas desde su más temprana edad. Tal y como señalaron las Naciones Unidas en el año 2011, debe hacerse efectivo el derecho humano de acceso a este tipo de recursos.

Asimismo, debe apostarse, de una vez por todas, por la promoción de los espacios virtuales como hábitat natural de comunicación e interrelación entre niños, niñas y adolescentes. Como se recoge en la Declaración de San Luís (Argentina) los nativos digitales (niños, niñas y adolescentes) reclaman a los inmigrantes digitales (adultos) su plena incorporación al mundo digital para alcanzar de esta forma un verdadero cambio de paradigma social.

Por último, y haciendo mención en este caso a la televisión, debe impulsarse y favorecerse la adopción de los conocidos como Códigos de autorregulación sobre contenidos televisivos, que no son sino acuerdos suscritos entre los poderes públicos y los principales canales de televisión que operan en un determinado ámbito territorial. La finalidad última de esta clase

11 Capítulo aparte merece el Pre-Congreso celebrado en Valencia (España) el 18 y 19 de septiembre de 2014, titulado "Congreso sobre redes sociales e infancia" y que fue organizado por el Aula de Infancia y Adolescencia de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica de Valencia. Este evento internacional se centró única y exclusivamente en aspectos vinculados con la seguridad y el buen uso de las redes sociales por parte de las personas menores de edad: privacidad, propia imagen, titularidad y ejercicio del derecho a la protección de datos personales entre otros, fueron algunos de los temas tratados a lo largo de los días de Congreso. Para mayor información *vid.* <http://aulainfanciaadolescencia.es> (consultada el 05 de agosto de 2015).



de convenios multilaterales es la de proteger a las personas menores de edad de posibles contenidos perniciosos emitidos a través de los medios. En tal sentido, deben potenciarse y respetarse las franjas horarias de especial protección para las personas menores de edad -llamadas por lo general como de protección reforzada-. También preocupa la ausencia absoluta de programas ideados y realizados por y para los niños, niñas y adolescentes.

3.5. Derecho a crecer y a vivir sin violencia

Tampoco pudo dejarse de lado, más aún al configurarse como uno de los ejes temáticos a tratar durante los Pre-Congresos Mundiales, la situación de aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo y desprotección social.

Efectivamente, aun reconociéndose, por parte de varias Declaraciones finales, que la sensibilidad social hacia las situaciones de vulnerabilidad y los maltratos infantiles se ha incrementado de manera paralela a la mejora de los sistemas de detección, notificación e intervención ante cualquier forma de violencia que afecte a las personas menores de edad; sigue siendo necesario, no obstante, impulsar nuevas acciones dirigidas a la mejora del conocimiento, prevención e intervención contra el maltrato infantil en todas sus modalidades y manifestaciones (Castillo-Gallardo, 2015, p. 97).

Así, se denuncia que la dispersión de competencias en materia de protección a la infancia entre los diferentes estratos administrativos y entre los diversos agentes sociales intervinientes, provoca importantes disparidades y desajustes del que salen particularmente perjudicados los niños, niñas y adolescentes. Para superar este vacío se entiende que sería preciso mejorar las políticas de corresponsabilidad entre los diversos niveles o estamentos del poder administrativo y judicial - local, regional, estatal - así como redefinir un claro referente gubernamental encargado de asumir las responsabilidades de coordinación y homogenización de los planes, programas,

políticas y protocolos de actuación existentes en este ámbito material.

Asimismo, se exige a los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño a que se fomente la «no institucionalización» de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación de desprotección familiar en los centros de atención residencial, y a que favorezcan, por el contrario, el acogimiento familiar como medida protectora prioritaria; ya que de esta forma se garantiza, en mayor medida, el derecho del niño a vivir en familia.

Otro aspecto vinculado con la violencia del que se hacen eco prácticamente todas las Declaraciones finales es el vinculado con la «violencia y/o abuso escolar», entendida ésta como una realidad compleja, oculta y poco o no registrada. Se apunta que no existen datos claros para cuantificar este fenómeno social y se considera que las autoridades y los centros educativos subestiman y abordan de manera inadecuada los casos de violencia y/o abuso que se les presentan. Para lograr hacer frente a tales situaciones se estima del todo imprescindible el desarrollo de programas específicos que permitan la correcta y eficaz prevención y abordaje de los casos de violencia escolar, tomando en cuenta la opinión de los propios niños, niñas y adolescentes.

Efectivamente, la implantación de la mediación en el ámbito escolar se procura como un instrumento facilitador de la prevención de los casos de violencia y/o abuso en el entorno educativo. Ello sin olvidar el papel trascendental que juegan las técnicas de resolución pacífica de los conflictos como herramienta, en sí misma considerada, educativa, así como su vital importancia en la formación de la niñez y la adolescencia en el respeto de todos y cada uno de los valores inherentes a una sociedad democrática: tales como el diálogo, el saber escuchar, la empatía o el saber decir las cosas, entre otros.

Por último, se hace una llamada a los Estados a que redoblen sus esfuerzos en la lucha contra la trata de seres humanos, por cuanto la mayoría de las víctimas de esta lacra social son niños y niñas. En línea con lo anterior, se urge a la comunidad internacional para que refuerce la cooperación policial y judicial con vistas

a prevenir y perseguir esta clase de delitos (Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013, p. 263).

3.6. Niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos con ejercicio autónomo de sus derechos

Debe fomentarse la intervención real de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su ciudadanía desde su realidad cotidiana, ejerciendo sus derechos de forma autónoma y participativa, de acuerdo siempre a su edad y capacidad intelectual y volitiva. Desde el campo de la psicología social se considera que el texto de la Convención insta el conocido como principio de las tres «P(s)»: protección, provisión y participación (Verhellen, 1997, pp. 80-81, Casas, 1998, p. 219 y Le Gal, 2005, p. 43-44). Aprovechando esa clasificación parte de la doctrina ha agrupado los derechos de los niños reconduciéndolos a las tres P(s). En otras palabras, el derecho a poseer, recibir o tener acceso a determinados servicios -provisión-; el derecho a ser protegido frente a determinados actos -protección-; y el derecho a expresarse con total libertad -participación- (Carreras, 1992, p. 187).

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce, pues, al niño, al menos tendencialmente, como un semejante y, por tanto, como portador de los mismos derechos-libertades que el adulto (Meirieu, 2004, p. 33 y Gorny, 1991, pp. 21-22). En otras palabras, cabe decir que la Convención pone fin al viejo axioma de contemplar a la niñez como los *aún-no* -aún-no adultos, aún-no responsables, aún-no capaces, aún-no competentes, aún-no fiables, aún-no con los mismos derechos; aún-no dignos de ser escuchados- (Archard, 1993, p. 30 y Casas & Saporiti, 2005, p. 11) contrapuesta a la categoría de los adultos representada por la idea de los *ya-sí* (Verhellen, 1997, p. 16 y Casas, 1998, p. 33).

Aceptar al niño, niña y adolescente como una persona y como un ciudadano no implica, en ningún caso, cuestionar ni poner en entredicho la autoridad de los adultos, si no reconocer el derecho de los niños, niñas y adolescentes a estar presentes, a decir que

piensan, en función de sus características evolutivas (O'Callaghan, 1991, pp. 165-166), en la toma de aquellas decisiones que les afecten y enfatizando, en todo caso, que el rol que tiene el adulto es el de llevar a cabo una misión de acompañamiento, promoción y educación. Una infancia y adolescencia protagonista implica necesariamente la participación activa de las personas menores de edad en su entorno vital más cercano. Sin ir más lejos, en las relaciones entre progenitores e hijos/as se pueden observar diferentes situaciones que dan lugar a distintos niveles de participación de los niños/as, que también podemos tener en cuenta los adultos en la vida social, cuando nos relacionamos con ellos y ellas. Para Casas estos diversos niveles pueden resumirse en siete: estar informado/a; ser escuchado/a; ser consultado/a; dialogar decisiones; negociar y conseguir consensos en las decisiones; compartir decisiones; y, aceptar y respetar las decisiones del niño/a (Casas, 2007, p. 8).

Escuchar e incluir su voz no significa apoyar acríticamente sus opiniones, si no entablar un diálogo respetuoso en el que los niños, niñas y adolescentes se integren como sujetos activos en sus comunidades (Comité de los Derechos del Niño, 2009 y López-Contreras, 2015, pp. 60-62).

4. A modo de conclusión

Concluimos el presente artículo haciéndonos eco de las palabras contenidas en el cierre de la Declaración de Puebla (México), documento que clausuró el VI Congreso Mundial sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, por parecernos éstas portadoras de un mensaje cargado de optimismo y esperanza, que lejos de caer en la desidia y el desasosiego, tratan de transmitirnos el ferviente convencimiento de que las cosas pueden cambiar a mejor, y que ello está en nuestras manos.

«Concluimos afirmando que a los veinticinco años de la Convención sobre los Derechos del Niño restan todavía muchos retos y desafíos por lograr, muchas cumbres que alcanzar y lo que es más importante muchas conciencias que remover. Es imperante que los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño

entiendan el carácter vinculante y educativo de este instrumento internacional. Es por ello que instamos a nuestros Gobiernos y a la sociedad en general a redoblar sus esfuerzos, a no tener miedo, ya creer, sobre todo a creer, en que un mundo más adecuado por y para la infancia y la adolescencia es posible. Es bien sencillo, tan sólo depende de nosotros».

Lista de referencias

- Aguilar-Forero, N. & Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1021-1035. Doi: 10.11600/1692715x.13233090913.
- Archard, D. (1993). *Children Rights and Childhood*. London: Routledge.
- Carreras, M. (1992). Los derechos del niño: de la Declaración de 1959 a la Convención de 1989 en J. Ballesteros (ed.) *Derechos Humanos: concepto, fundamentos, sujeto*, (pp. 185-192). Madrid: Tecnos.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2007). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Casas, F. & Saporiti, A. (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña y Molise*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la historia de la infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 97-109. Doi: 10.11600/1692715x.1314030214.
- Centro de Investigaciones Innocenti del Unicef (2007). *Pobreza infantil en perspectiva. Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.
- Comité de las Derechos del Niño (2003). *Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 5*. New York: ONU.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General No. 12. Documento CRC/C/CG/12*. New York: ONU.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Grao.
- Gorny, V. (1991). *Priorité aux enfants. Un nouveau pouvoir*. París: Hachette.
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México. ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 81-93. Doi: 10.11600/1692715x.1414081014.
- Gutiérrez-Vega, I. & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 261-272. Doi: 10.11600/1692715x.11117170812.
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, D. C.: Unicef, Ensayos Innocenti.
- Hazard, P. (1950). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.
- Jacquard, A. (2004). ¿Una educación sin autoridad ni sanción? Barcelona: Paidós.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Grao.
- López-Contreras, R. E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70. Doi: 10.11600/1692715x.1311210213.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Una historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- O'Callaghan, X. (1991). *Libertad de expresión y sus límites: honor, intimidad e imagen*. Madrid: Editoriales de Derecho Reunidas, Revista de Derecho Privado.

- Ravetllat-Ballesté, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia de la infancia*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52. Doi: 10.11600/1692715x.1411250315.
- Trilla, J. & Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- Unicef (2014). *El estado mundial de la infancia 2014: Todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Verhellen, E. (1997). *Convention on the Rights of the Child*. Gent: Garant Publishers.
- Villagrasa-Alcaide, C. & Ravetllat-Ballesté, I. (2015). *Por los derechos de la infancia y la adolescencia. Reivindicaciones internacionales de niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Huygens.

Referência para citar este artigo: Bartijotto, J., Verdiani Tfouni, L. & Scorsolini-Comin, F. (2016). O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 913-924.

O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros*

JULIANA BARTIJOTTO**

Membro do grupo AD-interfaces e membro da Lalingua-Espaço de Interlocução em Psicanálise, Brasil.

LEDA VERDIANI TFOUNI***

Professora da Universidade de São Paulo, Brasil.

FABIO SCORSOLINI-COMIN****

Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.

Artículo recibido en mayo 13 de 2015; artículo aceptado en agosto 24 de 2015 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** *Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ato infracional utilizando como subsídios o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Menores -ambos no contexto brasileiro- e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sob a perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso Pêcheutiana e da Psicanálise lacaniana. Constatamos que as normas jurídicas brasileiras analisadas não produzem um lugar simbólico para o adolescente, apenas um lugar imaginário, sob a forma de um “sujeito de direito” e de “pessoa em desenvolvimento”. Na visão proposta pelo ECA, o adolescente é concebido como alguém passível de ser educado e cujo lugar de sujeito do desejo é ignorado. Assim, concluímos que o “ato infracional” configura-se como um sintoma social e um mal-estar na sociedade e a “medida socioeducativa” apresenta-se como fracasso.*

Palavras-chave: Jovens, legislação, direitos da criança (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Criminal actions included in the discourse of the Brazilian Child and Adolescent Law

• **Abstract (descriptive):** *The objective of this article is to reflect on how criminal acts by children are covered in the Child and Adolescent Statute (ECA) and in the Minors' Code in the Brazilian context, as well as the Universal Declaration of Human Rights. The authors used the theoretical and methodological perspectives of Pêcheux's Discourse Analysis, as well as principles of Lacanian Psychoanalysis. It was found that the legislation that was analyzed do not produce a symbolic place for the adolescent; only an imaginary place as a “subject of law” and a “person in*

* O presente texto é um **artigo reflexivo** retirado da dissertação de mestrado de Juliana Bartijotto: “O discurso sobre o ato infracional materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente”, Código USP: 3752850 finalizada em 14 de novembro de 2014 na FFCLRP-USP, com a orientação da Profa Dra Leda Verdiani Tfouni (Data de início: 01/08/2012. Data de finalização: 14/11/2014). Grande área do conhecimento: Ciências Sociais; área de conhecimento: Direito.

** Mestre em Psicologia pela FFCLRP-USP - Brasil, membro do grupo AD-interfaces e membro da Lalingua-Espaço de Interlocução em Psicanálise. Endereço eletrônico: jubartijotto@gmail.com.

*** Doutora em Ciências (Linguística) pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular da Universidade de São Paulo - Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Endereço eletrônico: lvtfouni@usp.br

**** Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Brasil. Endereço eletrônico: fabioscorsolini@gmail.com



development". From the ECA's perspective, the adolescent is considered as a person that is capable of being educated and whose position as a subject of desire is ignored. The authors conclude that the "criminal act" configures itself as a social symptom and discomfort for society, and that "socio-educational actions" have failed.

Key words: Youth, legislation, rights of the child (Unesco Social Sciences Thesaurus).

El acto infractor en el discurso del Estatuto del Niño y del Adolescente brasileños

• **Resumen (descriptivo):** Este estudio intenta presentar una reflexión acerca del acto infractor utilizando como fuentes el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y el Código de Menores -los dos en el ámbito brasileño- y la Declaración Universal de Derechos Humanos, bajo la perspectiva teórica y metodológica del Análisis del Discurso centrada en Pêcheux y del Psicoanálisis según Lacan. Constatamos que las normas jurídicas brasileñas que fueron analizadas no producen un lugar simbólico para el adolescente sino un lugar imaginario como "sujeto de derecho" y "persona en desarrollo". Desde el punto de vista del ECA, el adolescente es comprendido como alguien que puede ser educado y cuyo lugar de sujeto del deseo es ignorado. Por lo tanto, concluimos que el acto infractor se constituye en un síntoma social y un malestar en la sociedad y la "medida socioeducativa" se presenta como fracaso.

Palabras-clave: Jóvenes, legislación, derechos del niño (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Sujeito de direito. -4. Sujeito do desejo. -5. A Forma-sujeito e a posição do adolescente na visão da lei. -6. Considerações Finais. -Referências.

1. Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA- (Brasil, 1990) é uma lei federal brasileira que trata da prescrição de normas relacionadas à proteção e aos direitos da criança e do adolescente, enquanto sujeitos de direito, conforme descrita no artigo 1º: "Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" (p. 11). O ECA (Brasil, 1990) se inspirou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), adotada e proclamada pela Resolução 217, de 10 de dezembro de 1948: "VI -Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei. VII -Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei" (p. 5).

Esses artigos revelam, portanto, que o adolescente faz parte desse conjunto, já que se trata de "pessoa". O ECA (Brasil, 1990) adveio como resposta a tal Declaração, e tem como função a de garantir os direitos da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direito. Portanto, a concepção do adolescente como

pessoa reconhecida pelo Direito deriva da expressão "direitos iguais para todos".

O ECA (Brasil, 1990) descreve e separa a criança do adolescente a partir de idades cronológicas, como indicado no artigo 2º: "Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (p. 11), e também no artigo seguinte:

6º: Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento [grifo nosso] (p. 13).

A expressão "ato infracional" foi cunhada na elaboração do ECA (Brasil, 1990), e aparece no artigo 103.º "Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal" (p. 69). Portanto, quando nos referimos ao ato infracional, já está implícito um ato cometido pelo adolescente, pois, pelo Código Penal, crianças e adolescentes são penalmente inimputáveis, como afirmado no artigo 104º:

“São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas nessa lei” (p. 69).

A infração, o delito e o crime configuram uma transgressão perante a lei do Estado, e o diferencial são as penas: no crime, a pena é reclusão ou detenção; no caso de contravenções (infração e delito), a prisão simples ou aplicação de multa; e, no caso do ato infracional, a pena é composta de medidas socioeducativas. As medidas não deixam de ser sanções àqueles adolescentes que ferem a lei. No entanto, o discurso que se apresenta no ECA (Brasil, 1990), pelo menos aparentemente, é de que a medida não tem caráter punitivo, mas, sim, educativo (Valente, 2002).

A expressão “ato infracional” apresenta-se como própria do discurso do Direito, um termo visto como técnico e, como parte da lei, se aplica a todos, ou seja, todo adolescente que infringe o Código Penal comete um “ato infracional”. Não há uma gradação possível, é um conceito genérico e não existe um ato mais grave ou menos grave. Não há, portanto, uma separação dos modos de infração, “tudo” ganha um só nome, caracterizando um lugar universal para qualquer adolescente que viole a lei.

A fim de sustentar os efeitos de sentido e a memória discursiva dos artigos descritos no ECA (Brasil, 1990), é importante abordar o processo sócio histórico da infração na adolescência. Mendez (2002) configura três etapas históricas em relação à questão: a primeira etapa, denominada de penal, considerava os menores da mesma forma que os adultos, ou seja, estavam submetidos aos mesmos trâmites legais. Na segunda etapa, o Estado atuava de forma a tutelar os “menores”; não existia o devido processo legal e a infração era vista como conduta antissocial. Na terceira etapa, o ato infracional é tomado como natureza criminal.

No Brasil Império, não havia leis específicas que tratassem das questões das crianças e dos adolescentes; as crianças e jovens podiam ser punidos como os adultos. Nesse tempo, as medidas eram de caráter assistencial, com base religiosa; a igreja era responsável pelas instituições de menores, que eram subsidiadas com dinheiro público. As primeiras leis que

abordavam a criança e o adolescente surgiram no código criminal de 1830 que foi formalizada como artigo jurídico sobre a inimputabilidade de “menores”; quando se cometiam crimes existiam as medidas corretivas (Rizzini, 2002).

A formulação do Código de Menores (Lei n. 6.697, de 10 de outubro. Brasil, 1979) abrangia apenas os menores expostos (menos de sete anos), abandonados (de sete a dezoito anos), vadios, mendigos (meninos de rua) e libertinos. Havia previsão de internação para “menores delinquentes”, limitada pela idade de dezoito anos, e por, no máximo, cinco anos em casas de correção e previsão de medidas alternativas. Isso tinha o objetivo de proteger a sociedade e, não, de proteger e educar a criança e o adolescente. Aquele que infringia as normas ou era abandonado passou a ser chamado de “menor em situação irregular” (Arantes, 1999). Somente no século XXI é que a sociedade vai permitir o desenvolvimento integral, jurídico, social, psicológico da criança e do adolescente. Assim, os legisladores criam um dispositivo com intuito de garantir e proteger os direitos da criança e do adolescente, o ECA (Brasil, 1990). As crianças e os adolescentes deixaram de ser denominados “menores”, passando a ser nomeados como “pessoas em desenvolvimento”; isso faz justiça à Doutrina da Proteção Integral (Arantes, 1999).

As legislações precedentes ao ECA (Brasil, 1990) eram vistas apenas como instrumentos de controle social sobre a conduta. Já o Estatuto prevê a criança e o adolescente como sujeito de direito, o que os eleva à categoria de cidadãos, implicando uma mudança na condição histórico-social. Em suma, num primeiro momento histórico as crianças e os adolescentes eram tomadas como objeto de direito; num segundo tempo, eram vistos como menores de direito; e, atualmente, sujeito de direito peculiar.

No ECA (Brasil, 1990) surge um processo de responsabilização diferenciado pelos atos infracionais cometidos pelos adolescentes. Mas essa mudança na postulação das leis jurídicas (“sujeito de direito”, “pessoa em desenvolvimento”, “ato infracional” e “medidas socioeducativas”) não garantem o apagamento das marcas históricas do lugar de “objeto” e “menor” ocupado, anteriormente,

pelo adolescente perante o discurso do Direito. Isso ainda reflete diretamente nas práticas institucionais e até mesmo no modo de escritas dos artigos jurídicos atuais.

Quando se trata do deslocamento das formas de nomeação dos adolescentes nas legislações, em que medida existe uma ideologia dominante a respeito do “ato infracional” que determina as formas subjetivas submetidas a essa lei? Existiria uma equivalência com relação aos diversos termos usados para nomear o adolescente infrator, de tal modo que todos eles seriam sinônimos entre si? Por exemplo, designar o adolescente como “menor infrator”, “delinquente”, “pessoa em situação irregular”, “pessoa em desenvolvimento” e “adolescente em conflito com a lei” como fazem as legislações, produziria sempre o mesmo efeito de sentido?

Rosa e Lopes (2011) concordam com a transição do lugar do adolescente perante as leis; no entanto, existe um arsenal linguístico construído com o uso de metáforas e eufemismos no que diz respeito ao sujeito de direito. Nas práticas institucionais percebe-se o quanto é distante o papel de sujeito atribuído ao adolescente, na medida em que perpetua a condição de objeto de direito. Já na visão de Volpi (2001), a lei atual “promoveu uma ruptura com o arbítrio e o tratamento discricionário aos adolescentes em conflito com a lei” (p. 35).

Pesquisas realizadas recentemente apontam para um conflito entre as práticas e as leis. O adolescente ainda é visto sob a ótica da situação irregular, ainda é retirado de seu convívio social e familiar; além disso, culpabiliza-se a família e as características de personalidade. Os direitos que o ECA (Brasil, 1990) garante à criança e ao adolescente muitas vezes não são colocados em prática. As pesquisas revelam, portanto, apenas uma roupagem conceitual promovida pela doutrina da proteção integral, aparentando uma nova prática e com novo paradigma, quando, na verdade, a antiga prática prevalece (Gonçalves & Garcia, 2007, Monte & Sampaio, 2009, Zeitoun, 2010).

A partir dessas considerações, supomos, previamente, que o discurso infracional, em determinadas circunstâncias, ainda coloca o adolescente no lugar de objeto, sob a justificativa

de que são os operadores jurídicos, através das medidas socioeducativas, que sabem aquilo que seria adequado para ele.

2. Método

Este estudo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ato infracional utilizando como subsídios o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Menores -ambos no contexto brasileiro- e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sob a perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso Pêcheutiana e da Psicanálise lacaniana. Realizamos uma articulação entre ato infracional, sujeito, desejo e Lei, a fim de analisar os enunciados descritos nas legislações que demonstram as posições de sujeito interpelado por uma ideologia. Identificamos, também, a forma-sujeito e a posição ocupada pelos adolescentes infratores na visão do ECA.

AAD não trata da língua, nem da gramática, e, sim, do discurso. Esta palavra vem da ideia de curso, ou seja, da palavra em movimento. O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia. Ele reflete sobre o modo como a linguagem está materializada na ideologia e como esta última se manifesta na língua (Pêcheux, 1975/1988, 1983/2008).

Para Lacan (1971-1972/2012), o discurso é efeito de linguagem que se precipita num laço social. O discurso se ordena às avessas. É próprio do efeito de sentido ser ambíguo; entretanto, a ambiguidade é o que estabelece a ponte entre um discurso e aquilo que provém de outro discurso. O efeito de linguagem nada mais é do que a articulação da cadeia de significantes onde, no intervalo entre um e outro, um sujeito aparece. Assim, dependendo do lugar em que está determinado signifiante, pode se ter uma ou outra forma de interpretação.

O *corpus* deste estudo é composto por um recorte da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), especificamente o Título III: Da prática de ato infracional. Recorremos também aos recortes do Código de Menores (Brasil, 1979), a fim de sustentar as marcas históricas nas práticas políticas e jurídicas. Recortes da Declaração Universal dos Direitos Humanos

(Nações Unidas, 1948) também fazem parte do *corpus*, pois se referem ao adolescente como sujeito de direito e pessoa em desenvolvimento.

O trabalho da configuração do *corpus* é um recorte do pesquisador sobre o discurso. Portanto, o próprio recorte já é um trabalho de análise, pois implica decidir quais propriedades discursivas serão analisadas. Consideramos o texto da lei um espaço significativo, um lugar de jogos de sentidos, de trabalho ideológico e funcionamento discursivo. A análise não é realizada a partir de uma sequência linguística fechada, mas a partir das formações ideológicas, das discursivas e das condições de produção. A seguir, abordaremos conceitos necessários à compreensão da argumentação aqui empreendida: sujeito de direito, sujeito do desejo e forma-sujeito, a fim de entrelaçar tais conceitos ao discurso sobre o ato infracional.

3. Sujeito de Direito

Na visão do ECA, o adolescente é considerado um sujeito de direito, conforme o Art. 3º. “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei” (ECA. Brasil, 1990, p. 12, grifo nosso). O significante sujeito vem do latim *subjectu*, posto debaixo. No vocabulário jurídico, é considerado indivíduo submisso, mas também personalidade ativa ou paciente de uma ação, que pratica uma ação ou é vítima dela (Santos, 2001). A ciência jurídica moderna prevê um sujeito de direito, com direitos e obrigações, prescritos na lei, cujo comportamento se pretende regular. Para Kelsen (1934/1998), “a teoria tradicional identifica o conceito de sujeito jurídico com o da pessoa. Eis sua definição: Pessoa é o homem enquanto sujeito de direitos e deveres” (p. 191).

Para Miaille (1979/2005) existe uma necessidade de que todos os indivíduos sejam considerados sujeito de direito, a fim de mascarar a desigualdade entre os sujeitos de uma sociedade e permitir a realização das trocas mercantis generalizadas. A noção de sujeito de direito como equivalente ao indivíduo está longe de ser evidente e natural, pois essa forma-sujeito só emergiu devido a um sistema

social e contexto econômico específicos: a sociedade capitalista. Como efeito, o sujeito de direito possui direitos abstratos e é animado apenas por sua vontade que tem como opção se obrigar ao sistema, ou seja, vender sua força de trabalho a um outro sujeito de direito. Esse ato não é uma renúncia de existir como na era da escravidão; é um ato livre, que ele pode revogar em determinadas circunstâncias. A troca de mercadorias exprime a relação social que vai “ser escondida por relações livres e iguais, provindas aparentemente apenas da vontade de indivíduos independentes” (Miaille, 1979/2005, p. 118).

Haroche (1992) compara os mecanismos de disciplinas aos da gramática, quando afirma que o sujeito é o lugar de coerções na gramática e na língua, mas sem ele saber disso. O próprio conceito de determinação recobre a questão do sujeito e do sentido à exigência específica do discernível, própria a qualquer língua. As práticas jurídicas seguem essa lógica ao exigir clareza e desambiguação. O discurso do Direito age de forma silenciosa, por meio da gramática, no modo de determinação da subjetividade do sujeito. O Direito prevê um sujeito livre e autônomo, que têm direitos e deveres. Mas para ser livre, é necessário ser de determinado modo e não de outro.

A ordem religiosa do século XIII reconhece um sujeito religioso que se apoia no direito das pessoas e não no direito centrado nos problemas econômicos. No entanto, os imperativos da expansão econômica vão conduzir a uma redefinição da concepção de sujeito. Com a constituição de um Estado centralizador e o progresso jurídico a questão da ambiguidade se desloca para a definição de um sujeito intercambiável, responsável pelos seus atos, na medida em que o leva a crer que é alguém singular (Haroche, 1992).

A ambiguidade e o equívoco sustentam a estrutura discursiva e a emergência de um sujeito. O sujeito é determinado pela linguagem o que independe da história e do contexto social. Portanto, o fato da determinação não se altera; o que se transformam são, apenas, as formas de se determinar. Assim, ocorre um deslocamento do sujeito religioso para o sujeito de direito. Nas duas formas o sujeito é determinado, o primeiro

pela igreja e o segundo pelo Estado capitalista.

Do ponto de vista da AD e da Psicanálise, um sujeito não é dono de si, não é racional nem livre. Todo o discurso implica uma ideologia e um sujeito do inconsciente. Por conseguinte, faremos uma breve retomada teórica da constituição do sujeito do desejo que implica o Estádio do Espelho e a passagem do sujeito pelos três tempos do Édipo. A partir disso, articulamos o funcionamento do sujeito de direito com o do sujeito do desejo, obtendo como sustentação os enunciados jurídicos que permeiam os conceitos de infração e de adolescência.

4. Sujeito do desejo

Lacan (1962-1963/2005) deposita toda ênfase na estrutura do sujeito e suas relações com o objeto e com o Outro. O objeto liga-se à sua falta e o sujeito se constitui a partir desta no campo do Outro. O conceito de Outro é, ao mesmo tempo, o lugar da fala, o lugar da cadeia de significantes e, também, o lugar onde falta um significante que deveria ser fornecido ao sujeito pelo Outro. É uma relação dialética: há a suposição da existência de um sujeito (S) sem barra e do Outro (A) também sem barra, mas o que existe é o sujeito barrado (\$) e o Outro também barrado (Å). Dessa operação resulta um resto, denominado objeto *a*. Esse resto é parte da própria operação da constituição do sujeito.

O sujeito, ao nascer, é uma libra de carne, um corpo despedaçado, que experimenta uma espécie de indistinção corporal entre o eu e o outro (semelhante). O Estádio do Espelho comporta uma alienação específica do *infans* (aquele que ainda não fala) ao Outro primordial (encarnado na figura da mãe ou naquele que exerce tal função); é um tempo lógico, no qual acontece a formação da função do eu ilusoriamente unificado, denominado eu ideal. Esse estágio não é simplesmente um momento do desenvolvimento e, sim, uma função, que revela as relações do sujeito à sua imagem (Lacan, 1949/1998).

Monte-Serrat (2013) articula o esquema do Estádio do Espelho com a Teoria Geral do Estado, ou seja, o Estado pode ocupar a função

de A (Outro/espelho) para constituir a imagem de sujeito de direito como uma antecipação de sujeito completo. Para isso a autora retoma os Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1970/1983), concebidos como mecanismos para captarem o indivíduo na relação com o Outro ideológico em que se origina a interpelação. A metáfora do espelho pode logicamente explicar o papel do Estado como Outro em que transmite a ideia de que todas as pessoas possuem direitos e deveres iguais; é como se fossem sujeitos plenos e sem diferenças.

Além do Estádio do Espelho, temos, na psicanálise, aquilo que inscreve no sujeito, a Lei Simbólica, a saber, a metáfora paterna. Para Lacan (1957-1958/1999), essa operação concerne à função do Pai, denominada de Nome do pai. A função principal desse Nome é a de barrar a relação gozosa entre a mãe e a criança, isto é, um terceiro precisa entrar. No entanto, a mãe precisa, em seu discurso, consentir com o desejo do pai e se mostrar desejante de outra coisa que não a criança. A função do Pai é a proibição do incesto; é um representante dessa proibição e, ao mesmo tempo, ordena e cria a possibilidade do desejo. Lacan (1957-1958/1999) propõe três tempos lógicos para a constituição do sujeito do desejo. Esses três tempos nunca mais serão elididos da vida do sujeito, pois se trata da constituição e não do desenvolvimento.

O primeiro tempo do Édipo gira em torno da dialética do ser ou não ser o falo para o Outro. Na ausência da mãe a criança se questiona o que Outro quer dela. A operação que a criança faz é de se parecer com outro, que supõe ser o que a mãe quer. Nesse tempo surge a agressividade, pois a criança experimenta uma ameaça na sua posição exclusiva de ser o falo do Outro. No segundo tempo do Édipo o sujeito continua a interrogar o que o Outro quer. Nesse tempo se dá o aparecimento da lei Imaginária e a mãe parece dependente de um objeto, mas de um objeto que o Outro tem ou não tem; trata-se da passagem da dialética entre ser ou não ser para ter ou não ter o falo. O terceiro tempo do Édipo, o Pai, é aquele que tem o falo e que pode dar a mãe; é um pai potente encarnado na função do ideal do eu (Lacan, 1957-1958/1999). Aqui

se completa a inscrição da lei Simbólica e da castração no sujeito.

Cabe salientar que esse Pai também é castrado: ao Mestre também falta o saber sobre a verdade, ele também não tem o falo (Lacan, 1969-1970/1992b). O sujeito é advertido da impossibilidade de ser e de ter o falo, ratificando a falta como universal. O Outro se mostra barrado e, como consequência, o sujeito desejante se constitui. Garcia (2004) ressalta que o Pai tem como função nomear o sujeito, mas se existir uma falta ou falha no exercício dessa função, o adolescente poderá ver uma forma de expressão e de nomeação no ato da violência em que vai adquirir um nome (apelido de ladrão); nesse viés, o ato substitui a palavra. É nessa questão que a lei serve como uma dimensão Simbólica para o sujeito. Lacan (1962-1961/1992a) afirma a relação da Lei com o desejo como estreita, no sentido de que a função dela traça o caminho do desejo. O desejo e a Lei se constituem ao mesmo tempo. A possibilidade de desejo surge na medida em que algo é proibido. Assim, o desejo do Outro produz a Lei, cuja função é de “normatizar” o sujeito, e não de normalizar: não se trata de colocá-lo dentro das normas imaginárias.

A concepção de homem para as ciências jurídicas nos indica certo distanciamento do sujeito do desejo em relação ao sujeito de direito, principalmente no que se refere à “pessoa em desenvolvimento”. A constituição do sujeito do inconsciente não se deve ao desenvolvimento do ser humano, pois aquele se constitui e não se desenvolve; não se trata de fases nem de uma sucessão cronológica. Na perspectivado ECA (Brasil, 1990), o adolescente é aquele que está em desenvolvimento, o que dá indícios de que, em relação à lei, ele está numa fase de transição, entre a criança e o adulto e, ao mesmo tempo, ocupa um lugar de “sujeito de direito” e de “pessoa em desenvolvimento”.

Chamar o “ato infracional” de erro, de déficit de desenvolvimento, de falta de compreensão da lei, não cabe à perspectiva psicanalítica. Nessa perspectiva o “ato infracional” está mais para o lado da emergência do sujeito do desejo, ocasião em que aquele que, não podendo se servir do Simbólico, serve-se da atuação, ou seja, um lugar onde o sujeito pode advir em que é reconhecido

pelo Outro mesmo que não seja pelo bem. Os adolescentes, autores de ato infracional, sabem muito bem o que é uma infração: existe, sim, a consciência de seu próprio ato. Portanto, não se trata de aprender regras e normas por meio de “medidas socioeducativas”, isso eles já sabem. Os adolescentes, na visão da lei, são tomados como sujeitos que não sabem o que fazem, e que precisam ser ensinados a respeitar as leis.

Reduzir ou não a maioria penal de dezoito anos para dezesseis anos é uma questão que, atualmente, está em evidência e que gera impasses e divisão de opiniões. Sustentamos que deslocar as idades mascararia o problema, pois não se trata de aprender ou não as leis, ter ou não condição de cumprir medidas punitivas, ou seja, a redução seria, apenas, um paliativo e não uma mudança no funcionamento. Cavalcante e Tanuss (2015) afirmam que o aprisionamento dos jovens não reduz a violência. Silva e Silva (2014) não sustentam a mudança da maioria penal, que acham uma afronta aos direitos humanos.

Esses autores, embora não apoiem a redução da maioria penal, supõem que o adolescente não possui um discernimento plausível que justifique penalizá-lo como adulto. Nossa concepção é semelhante, mas utilizamos outros argumentos, visto que sustentamos uma mudança estrutural nas medidas socioeducativas. Pela perspectiva psicanalítica, seria mais eficiente se essas medidas pudessem operar como um Nome do Pai para o adolescente, ou seja, como uma Lei simbólica, e não como a função de Espelho.

Um ato pode ter a função de inscrever o sujeito num lugar Simbólico e a dimensão do “ato infracional” pode ter esse estatuto para o adolescente. Ao cometer o ato, ele confronta a lei, o que pode levar o sujeito a uma ilusão de separação - de modo enviesado - do Outro. O ECA (Brasil, 1990), ao nomear o crime como “ato infracional”, descrito no artigo 103º, camufla a ideia de crime e isso se deve ao discurso protetivo e paternal que é Estatuto prega.

O sujeito de direito é atravessado pelo sujeito do desejo, mas o Direito não quer saber sobre isso. O adolescente, na visão do ECA (Brasil, 1990), precisa estar disposto à educação

que as instituições assistenciais oferecem. O que o Estado tem para oferecer ao adolescente, ele não quer, pois, este desejo não equivale à demanda do Outro e, muito menos, ao bem comum. Portanto, é o Estado que tenta definir o desejo do adolescente. Isso gera constantes fracassos por parte das políticas assistenciais.

A partir das considerações teóricas e dos enunciados jurídicos cogitados tomamos o ato infracional, por um lado, como um enfrentamento do adolescente às normas capitalistas e como uma saída do lugar de submissão ao Outro/Estado; e, por outro, como forma de reivindicar os seus direitos (Imaginários), que estão descritos na própria lei. Esse sujeito de direito está relacionado ao Sujeito universal da ideologia - é com essa asserção que trabalharemos no próximo item, no intuito de articulá-lo com a forma-sujeito e dar continuidade à análise das posições de adolescente produzidas pela lei.

5. A Forma-sujeito e a posição do adolescente na visão da lei

Quando se diz “eu sou x” (meu nome, minha profissão, minhas ideias, etc.) “há um processo de interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio” (Pêcheux, 1975/1988). Esse “x” pode aparecer de diversas formas, o que dependerá das imposições das relações sociais jurídico-ideológicas (Althusser, 1970/1983). O Estado e o ECA (Brasil, 1990), na função de Espelho, oferecem um lugar Imaginário ao adolescente, o de sujeito de direito, que anteriormente era o lugar de objeto de direito.

Quando o sujeito ideológico é interpelado enquanto sujeito de direito, constitui-se sob a evidência da constatação que veicula e mascara a norma identificadora. É a ideologia que fornece as evidências em relação ao que se deve ser e ao que não se deve ser. O complexo de formações ideológicas consiste no fato de que o sentido de um enunciado não existe em si mesmo, portanto o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual os enunciados são produzidos (Althusser, 1970/1983).

Para Pêcheux (1975/1988, p. 167), a forma-sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui e tende a “absorver-esquecer” o interdiscurso no intradiscorso “de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscorso, no qual se articula por correferência¹”. Desse modo, a forma-sujeito realiza a “incorporação-dissimulação” dos elementos do interdiscurso, formando a unidade imaginário do sujeito – o eu/ego. Trata de uma coincidência no sentido de identificação entre o eu e o outro, mas que não são os mesmos.

O efeito do Real sobre si mesmo produz o que Pêcheux (1975/1988) chamou de forma-sujeito. A ficção fornece a ele uma realidade desconhecida, uma forma de desconhecimento fundado no reconhecimento. É nesse reconhecimento que o sujeito se esquece das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa. O ECA (Brasil, 1990) sustenta uma forma-sujeito específica para o adolescente. Ao postulá-lo como “pessoa em desenvolvimento”, cria a concepção imaginária de que o sujeito desenvolverá plenamente quando atingir determinada idade e, para isso, é necessário que a família ou o Estado lhe garantam meios para tal. Isso equivale à legislação criar um lugar sem faltas para o adolescente em que o sujeito do desejo, suposto pela psicanálise, fica sem lugar no discurso.

O “ato infracional” e as “medidas socioeducativas”, portanto, são respostas que tentam abranger ao mesmo tempo a demanda do sistema capitalista e da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Criança. A posição dada ao adolescente autor de ato infracional refere-se aos efeitos de sentidos (re)produzidos pelas formas de nomeação do adolescente em conflito com a lei no discurso do Direito. Esse efeito corresponde aos diferentes modos de significar, sendo que a interpretação dependerá da formação discursiva em que são produzidos determinados enunciados. Trabalhamos com a noção de repetição, esquecimento e diferença das maneiras de nomear, o que delimita um lugar ao adolescente na visão das legislações.

“Menor”, “incapaz” e “delinquente” são as formas de nomeação prescrita no Código

1 Correferência é o efeito do conjunto de referentes que se encontram no fio do discurso.

de Menores (Brasil, 1979), as quais foram apagadas no ECA (Brasil, 1990). Nesse sentido, o texto da lei não leva em consideração a memória discursiva e o interdiscurso. Para Zoppi-Fontana (2005), as filiações discursivas configuradas no campo da memória do discurso do Direito produzem o enunciável do texto jurídico em determinadas condições de produção, apontando para o funcionamento do arquivo jurídico. Esse funcionamento é sustentado no silenciamento dos enunciados ao operar como ausência presente.

No Código de Menores (Brasil, 1979), a proteção era somente para os “menores em situação irregular”, conforme descrito no art.1º “Este código dispõe sobre a assistência, *proteção* e vigilância a menores: I -até dezoito anos de idade, que se encontra em *situação irregular*” (p. 7), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) se prega a proteção integral, de acordo com o art. 1º “Esta Lei dispõe sobre a *proteção integral* à criança e ao adolescente [grifos nossos]” (p. 11). Esta última fundamentada nos princípios basilares da Declaração dos Direitos da Criança (Brasil, 1959).

Pêcheux (1975/1988) enfatiza que a emergência do discurso, muitas vezes de formas conflitantes, produz a forma-sujeito. A lei funciona como discurso e todo discurso carrega a marca da incompletude, ao mesmo tempo em que realiza a inscrição histórico-ideológica das posições-sujeitos. O ECA (Brasil, 1990) demarca para o adolescente autor de ato infracional o lugar de onde ele pode significar. Ao marcar esse lugar de significação ideologicamente constituído lhe confere uma posição.

O crime praticado pelo adolescente no Código de Menores (Brasil, 1979) era denominado como “desvio de conduta” e o adolescente como “autor de infração penal”, conforme o art. 2º: “(...) V -com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI -autor de infração penal [grifos nosso]” (p. 12). No ECA (Brasil, 1990) essas nomeações são apagadas e substituídas pela expressão “ato infracional”, não se dá predicado ao adolescente, somente ao ato, o que mostra o art. 103º.” Considera-se ato

infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal [grifos nossos]” (p. 69).

Os enunciados descritos anteriormente são diferentes, mas alguns significantes são os mesmos; portanto, abrem espaço para a repetição do efeito de sentido nas duas legislações. A repetição não implica o acontecimento em si, mas uma mesma interpretação que se dá ao contingente. Dessa maneira, concordamos que há diferenças entre as legislações, mas a interpretação pode ser a mesma.

Outro deslocamento de enunciados que observamos diz respeito às medidas. No Código de Menores (Brasil, 1979) denominou-se “Medidas de Assistência e Proteção” e no ECA (Brasil, 1990) “Medidas Socioeducativas”. No entanto, os significantes “obrigação”, “semiliberdade”, “liberdade assistida” e “internação” se repetem nas duas legislações. A repetição do mesmo significante pode indicar uma resistência à mudança de posição, referente à consequência do ato praticado e à responsabilização do adolescente. Esses significantes que se repetem são da ordem de paráfrases, que retornam aos mesmos espaços do dizer. Esse dizer parafrástico, em que os enunciados se repetem, não rompe com a memória discursiva instituída e retém a posição e os efeitos de sentidos dos “menores delinquentes”, portanto permanece a interpretação de que eles necessitam ser vigiados e punidos de modo coercitivo. O que demonstra que o gesto de mudar determinadas nomeações/designações e manter outras não deixa de significar e fixar o sujeito num determinado lugar e num determinado contexto de interpretação.

Os problemas sociais viram lei *a posteriori* do acontecimento em si; a partir de então, surgem textos legais que legislam sobre tal problemática. A lei é efeito do contexto social, ao mesmo tempo em que determina os sujeitos inseridos nesse contexto. Esse paradoxo vai de encontro com a formulação de Pêcheux (1983/2008) em “Discurso: estrutura ou acontecimento?”, que define o discurso não somente determinado pela história e pelo contexto, mas também como um acontecimento, no sentido de uma irrupção na cadeia de significantes. O enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro ao

deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro.

O contexto histórico-social atual é regido pelo modelo de produção capitalista, que definiu uma organização compartimentada. Foi pela via da afirmação de direitos garantidos pela lei que se estabeleceram as bases de construção de uma ordem social que privilegia a liberdade. O individual se sobrepõe ao social. Os direitos individuais advieram com a consolidação do discurso capitalista, materializando um poder difuso do Capital no meio social e político. Ser livre, segundo o discurso capitalista, é ter acesso aos bens e participar do mercado. Será que os adolescentes autores de atos infracionais estão fora do mercado e não têm acesso aos bens materiais, e para se incluírem o ato infracional seria uma saída? Ou o discurso sobre o ato infracional está aquém ou além disso?

Márques (2011) comenta sobre uma assimetria no tratamento do adolescente, isto é, um jogo de exclusão e inclusão social apoiado nas características sociais e culturais. Segundo o autor, tem-se defendido solenemente os direitos das crianças e dos adolescentes (isso acontece em todos os Estados em que o discurso capitalista domina) e ao mesmo tempo justifica-se a permanência de um padrão classificatório pelo qual possa se definir o adolescente como bom ou mal, normal ou marginal, aceitáveis ou inaceitáveis. Ainda se impele o jogo da exclusão e inclusão, ansiando fazer da realidade e do sujeito um ideal universal, imposto pela ideologia capitalista.

O aparelho judiciário, ao seguir uma lógica capitalista, garante a liberdade e a autonomia aos indivíduos; no entanto, para aqueles que são “incapazes” de exteriorizar suas vontades, esse aparelho cria estatutos (crianças, adolescentes, deficientes mentais, etc.), a fim de garantir tal autonomia. Esses institutos, segundo Saes (2012), são importantes do ponto de vista ideológico, ou seja, garantem que não há exceções na atribuição da condição de sujeitos de direitos aos indivíduos que compõem a sociedade capitalista. O Estado, ao individualizar os membros das classes sociais, impede a emergência política dessas classes, ou seja, sufoca o conflito político de classe.

Nessa perspectiva, o ato infracional

pode ser tomado como um sintoma social que corresponde à ideologia capitalista, ou seja, um sujeito de direito (um sujeito ideal) que proclama um direito ao gozo correlato ao ser e ter. Esse ser e ter (sentido pleno), na concepção psicanalítica, é inalcançável, por isso a reivindicação em suas diversas formas nunca cessará. Portanto, a violência e a criminalidade podem ser entendidas como uma consequência do discurso capitalista e também uma possibilidade de saída fálica para o sujeito em sua particularidade.

6. Considerações Finais

O ECA (Brasil, 1990) é um dispositivo social que funciona na tentativa de encobrir a ambiguidade e o furo estrutural, e, assim, falseia o funcionamento da ideologia e do inconsciente. A escrita da lei, na sua pretensa universalidade formal, oferece um lugar alienado ao sujeito, ignorando seu desejo constitutivo. Apesar da cobertura lógica, a norma jurídica é faltante, delineada por lacunas, ambiguidades e equívocos. Ressaltamos a impossibilidade de não haver falta, já que a estrutura da linguagem e do Outro é furada. A falta Simbólica opera como barra na relação alienada entre o sujeito e o Outro/outro. Entretanto, o discurso protetor e garantidor proposto pelo Estatuto delimita um lugar Imaginário para o adolescente e as medidas socioeducativas que, devido ao modo de escrita e de prática, não operam como barra para o sujeito.

O Estado tem como função oferecer práticas jurídicas, políticas e assistenciais para a resolução dos conflitos da sociedade, mas impõe uma falsa ideologia: de que não existe diferença entre os indivíduos. Portanto, cria a ilusão de um sujeito livre, autônomo e não submisso, definição esta do sujeito de direito, fruto do advento do sistema capitalista. A noção capitalista do sujeito de direito é apenas uma nova forma de controle desse mesmo sujeito. Nessa nova forma ele se submete livremente ao novo discurso; trata-se de uma servidão voluntária a um Outro invisível.

Constatamos que o “ato infracional” configura-se em um sintoma social, apresentando contradições em diversas práticas discursivas. A

lei jurídica apresenta uma necessidade lógica e coerente de seus enunciados, mas isso traz suas armadilhas, deixando invisíveis e exteriores a luta ideológica e as questões sociais. No interior do próprio texto da lei há indícios de discursos conflituosos, que se materializam no discurso dos operadores jurídicos, na mídia e até na fala dos adolescentes. O modo como a “medida socioeducativa” é descrita na lei vem tendo implicações mais sérias no âmbito social, pois um sintoma é sempre efeito do Simbólico e do Imaginário no Real. Nesse sentido, apreendemos uma confusão quando se trata da lei: entre o que é da ordem do Imaginário e o que é da ordem do Real. Quando o Imaginário tenta recobrir a falta, o efeito é aparecer algo como ato e não como palavra. Assim, algum tipo de mal-estar se instala, o que é inevitável em qualquer tempo histórico.

A forma-sujeito concedida ao adolescente é a de “pessoa em desenvolvimento”. Mesmo àqueles autores de ato infracional no âmbito da escrita da legislação, todas as garantias são asseguradas. No entanto, ao considerarmos a existência do sujeito do desejo, não tomamos o “ato infracional” somente como produto e condição do contexto social e econômico, pois há uma singularidade do sujeito autor do ato. Nesse sentido, apontamos para o funcionamento das legislações como forma de produzir um lugar Simbólico ao sujeito e não somente um lugar Imaginário, como ofertam o Estado brasileiro e o ECA (Brasil, 1990).

Referências

- Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Arantes, G. C. (1999). *A criança e adolescente: de objeto a sujeito de direito*. Belo Horizonte: Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância.
- Brasil (1959). *Declaração dos Direitos da Criança. Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, 1º decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961*. Recuperado de: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>
- Brasil (1979, 10 de outubro). *Código de Menores. Lei nº 6.697*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm
- Brasil (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Lei Federal nº 8069*. Recuperado de: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf
- Cavalcante, M. F. & Tannuss, R. W. (2015). *Uma discussão sobre a redução da maioridade penal*. Ponencia apresentada em Jornada de Políticas Públicas de 25 de agosto de 2015, Universidade Federal do Maranhão, Brasil. Recuperado de: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/uma-discussao-sobre-a-reducao-da-maioridade-penal.pdf>
- Garcia, C. (2004). *Clínica do Social*. Belo Horizonte: Projeto.
- Gonçalves, H. S. & Garcia, J. (2007). Juventude e sistema de direitos no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (3), pp. 538-553. Doi: 10.1590/S1414-98932007000300013.
- Haroche, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec.
- Kelsen, H. (1998). *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lacan, J. (1992a). *O seminário: Livro 8: Transferência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1992b). *O seminário: Livro 17: Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1998). O Estádio do Espelho como formador da função do eu. En J. Lacan. *Escritos*, (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1999). *O seminário: livro 5: Formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (2005). *O seminário: livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (2012). *O Seminário, livro 19: ...ou pior*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Márques, F. T. (2011). Intolerancias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 797-809.
- Mendez, E. G. (2002). *Adolescentes e responsabilidade penal: um debate latino-americano*. Recuperado de: [www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)

- abmp.org.br/publicacoes/Portal_ABMP
Publicado 88.doc
- Miaille, M. (2005). *Introdução crítica ao Direito*. Lisboa: Estampa.
- Monte, F. C. & Sampaio, L. R. (2009). *Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brasil.
- Monte-Serrat, D. M. (2013). *Letramento e discurso jurídico*. Tese (doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Nações Unidas (1948, 10 de dezembro). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2008). *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes.
- Rizzini, I. (2002). *A criança e a Lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária.
- Rosa, A. M. & Lopes, A. C. B. (2011). *Introdução crítica ao ato infracional: princípios e garantias constitucionais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Saes, D. A. M. (2012). O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista. *Revista Lutas Sociais*, 29, pp. 9-20.
- Santos, W. (2001). *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Silva, M. A. & Silva, C. K. (2014). Redução da maioria penal: solução ou problema. *Revista Letras Jurídicas [Revista virtual]*. Recuperado de: <http://npa.newtonpaiva.br/letrasjuridicas/?p=449>.
- Valente, J. J. (2002). *Estatuto da criança e adolescente: apuração do ato infracional à luz da jurisprudência*. São Paulo: Atlas.
- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez.
- Zeitoun, C. M. (2010). *A clínica psicanalítica do ato infracional: Os impasses da sexualidade na adolescência*. Tese (doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Zoppi-Fontana, M. (2005). Arquivo jurídico e exterioridade: A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. En E. Guimarães & M. R. B. Paula (eds.) *Sentido e memória*, (pp. 93-116). Campinas: Pontes Editores.

La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes*

JORGE BENEDICTO**

Profesor Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Artículo recibido en abril 21 de 2015; artículo aceptado en julio 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** La reciente popularidad del concepto de ciudadanía juvenil tiene el indudable riesgo de que estemos ante una nueva categoría llena de retórica pero falta de contenido. Por ello resulta necesario reflexionar, como se hace en este artículo, sobre lo que significa ser joven y ciudadano al mismo tiempo en las sociedades contemporáneas, los obstáculos a superar y las posibilidades de lograrlo. Con este propósito, en el texto se desarrolla un nuevo enfoque sobre la construcción de la ciudadanía juvenil en el que se vincula estrechamente el desarrollo de los jóvenes como personas autónomas con el ejercicio activo y participativo de su condición ciudadana. En el apartado final se proponen algunas líneas de trabajo para desarrollar la ciudadanía juvenil, transformando las políticas públicas de juventud en políticas de ciudadanía.

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

Youth citizenship: An approach based on the life experiences of young people

• **Abstract:** The recent popularity of the concept of youth citizenship concept has the risk of transforming into a new category that is full of rhetoric but lacks content. It is therefore necessary to consider what is discussed in this article - what being a young person and a citizen at the same time in contemporary societies means, the obstacles that need to be overcome and the possibility of achieving youth citizenship. For this purpose, this text offers a new approach to the construction of youth citizenship that links the development of young people as autonomous persons with the active and participatory experiences of their condition as citizens. The author concludes by discussing some ideas to promote youth citizenship, transforming youth policies into citizenship policies.

Key words: Citizenship, young people, youth participation, public policy (Unesco Social Sciences Thesaurus).

A cidadania juvenil: Um enfoque com base nas experiências vitais dos jovens

• **Resumo (analítico):** A crescente popularidade do conceito de cidadania juvenil nos coloca no risco de ter que fazer frente a uma nova categoria cheia de retórica, mas ainda com alguma falta de conteúdo. Nesse sentido, tal e como apresenta este artigo, torna-se necessário fazer uma

* Este artículo de reflexión se basa en las investigaciones realizadas por el autor en el marco de un amplio programa investigador sobre juventud y ciudadanía que viene realizando desde el año 2000 junto a la profesora María Luz Morán de la Universidad Complutense de Madrid. Estas investigaciones han sido financiadas, entre otros organismos, por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (PB98-0005), por la Comunidad de Madrid (06/0010/2003), por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2007-63241/SOCI), por el Injuve (contratos 1/03 y 11/3/13) y la Diputación de Barcelona (2010/0010553). Cabe aclarar, que el texto que a continuación se presenta tiene su origen en un documento más amplio realizado para la Diputación de Barcelona (España) en 2011 con el título "Construyendo la ciudadanía juvenil. Marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía". Área de conocimiento: Sociología. Sub-área: Temas especiales

** Doctor en Sociología y catedrático de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Correo electrónico: jbenedicto@poli.uned.es



reflexão ainda mais ampla e profunda sobre o que significa ser jovem e, ao mesmo tempo, cidadão nas sociedades contemporâneas, os obstáculos a serem superados e as possibilidades de sucesso. Com esse propósito, o texto desenvolve um novo enfoque sobre a construção da cidadania juvenil a qual está vinculada ao desenvolvimento dos jovens como pessoas autônomas no exercício ativo e participativo da sua condição cidadã. Na seção final, serão propostas algumas linhas de trabalho futuras para o desenvolvimento da cidadania juvenil, transformando as políticas públicas de juventude em políticas de cidadania.

Palavras-chave: Cidadania, jovens, participação dos jovens, políticas públicas (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El modelo hegemónico de ciudadano: limitaciones y exclusiones. -3. Repensando la idea del déficit cívico de los jóvenes. -4. Las claves de la condición ciudadana juvenil: autonomía y capacidad de agencia. -5. La construcción de la experiencia cívica de los jóvenes. -6. Jóvenes y ciudadanos. Algunas líneas de trabajo para las políticas de juventud y ciudadanía. -Lista de referencias.

1. Introducción

En los últimos años asistimos a una proliferación de iniciativas institucionales en el campo de la juventud que se refieren a la ciudadanía juvenil como su principal objetivo a promover. Sin duda, una referencia imprescindible en este campo es el Estatuto de ciudadanía juvenil aprobado en 2013 en Colombia con rango de Ley Estatutaria que comienza afirmando que su objeto es “establecer el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil...”. Pero existen muchos otros ejemplos, tanto en Latinoamérica como en Europa. Por solo citar algunos, el Programa Iberoamericano de Juventud aprobado en la XXIV Cumbre Iberoamericana (2014) incluye entre sus objetivos “generar espacios de participación, formación y desarrollo de iniciativas que fortalezcan la ciudadanía juvenil en Iberoamérica”; el Plan Nacional de Juventudes 2011-2015 de Uruguay se plantea articular “una estrategia común en pos de la construcción de ciudadanía juvenil”¹. También muchos especialistas coinciden al referirse a la idea de la ciudadanía como objetivo central del trabajo en juventud (Cañas, 2003, Comas, 2007, Guidikova, 2002). En suma, parece haber

un progresivo consenso de que el logro de una ciudadanía plena por parte de los jóvenes debería ser el propósito central de las políticas de juventud y el horizonte evaluativo para medir su efectividad².

Un riesgo siempre latente cuando se trabaja con un concepto como el de ciudadanía juvenil es que estemos ante una nueva categoría cargada de retórica tecnocrática -como en la década de los 90 lo fue la de ciudadanía activa-, que finalmente no tenga una repercusión real en el trabajo de los diferentes actores presentes en este campo y en la vida de los propios jóvenes. Para hacer frente a este problema el primer paso es contar con una definición precisa del concepto en cuestión. En este caso se entenderá la ciudadanía juvenil como un proceso de conquista de espacios de autonomía (personal y colectiva) e implicación participativa de los jóvenes que dejarían así de ser mero objeto pasivo de la actuación pública para convertirse en sujetos protagonistas de unas políticas activas de promoción de su condición ciudadana. El siguiente paso será esbozar una perspectiva analítica sobre la construcción de la autonomía de los jóvenes que sitúe el desarrollo de la ciudadanía juvenil en el centro de todo el planteamiento. Este es, precisamente, el

1 Acuerdos de la XXIV Cumbre Iberoamericana de Veracruz. Recuperado de: segib.org/cumbre/xxiv-cumbre-iberoamericana-veracruz-2014/. Plan Nacional de Juventudes 2011-2015. Uruguay, p. 22. Recuperado de: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/12339/1/plan_nacional_de_juventudes.pdf

2 Un buen ejemplo práctico de medidas y proyectos dirigidos a convertir a los jóvenes en ciudadanos activos que luchan contra la exclusión y fomentan el desarrollo humano puede encontrarse en el Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2009 que tiene el significativo título: “De la exclusión social a la ciudadanía juvenil” [Recuperado de: http://www.hn.undp.org/content/dam/honduras/docs/publicaciones/HN_PNUD2009_IDH.pdf]

propósito de este texto y para ello en el próximo apartado se analizará el modelo de ciudadano hegemónico y los problemas de integración que plantea a los jóvenes. En el tercer y cuarto apartados se analizarán los rasgos de la condición ciudadana juvenil y el papel de las prácticas como herramienta de formación de la experiencia ciudadana. En el apartado final, se proponen algunas líneas de trabajo para avanzar en el citado propósito de construir una ciudadanía juvenil. En último término, lo que se proponen estas páginas es discutir sobre un dilema reiteradamente planteado en las sociedades democráticas: si es posible ser joven y ciudadano al mismo tiempo³.

2. El modelo hegemónico de ciudadano: Limitaciones y exclusiones

La ciudadanía, aunque a veces se nos olvide, es una institución en constante proceso de redefinición, con objeto de poder dar respuesta a los cambios que se producen en las sociedades democráticas. Esta perspectiva sustantiva -alejada del formalismo jurídico- (García & Lukes, 1999) es un buen punto de partida para desentrañar los rasgos fundamentales del modelo de ciudadano hoy predominante. Un modelo de ciudadano abstracto pero que se sostiene sobre los grandes procesos sociales, económicos y políticos que estructuran las democracias capitalistas y que definen los diferentes caminos a recorrer por los individuos para llegar a ser reconocidos social e institucionalmente como ciudadanos. Cuatro son los rasgos fundamentales que definen la imagen ideal del ciudadano.

En primer lugar, un ciudadano es una persona integrada en la sociedad a través de su participación en el sistema económico, sobre todo en el mercado de trabajo. Tanto en la tradición liberal clásica como en la

socialdemócrata, el trabajo se concibe como el eje alrededor del cual gira la condición de miembro de la sociedad. La contribución del individuo -típicamente hombres- viene definida por su participación en el sistema de producción económica y constituye la base a partir de la cual se deriva su derecho a recibir prestaciones sociales, seguridad social, pensiones, etcétera. Aunque, la mayoría de los textos constitucionales hablan del trabajo como un derecho del ciudadano, realmente en nuestras sociedades funciona y se promueve como un deber imprescindible para la sociedad cívica (Turner, 2001)

Vincular la integración cívica con la independencia económica proporcionada por el trabajo plantea problemas de difícil solución. Por una parte, excluye a todos los sectores sociales dependientes económicamente de aquellos que trabajan regularmente, tal y como ocurre con los jóvenes que estudian y aún dependen de sus padres⁴. Una situación que, además se ha agravado en las últimas décadas a causa del retraso en las tasas de emancipación juvenil y las mayores dificultades para incorporarse al mercado laboral (Organización Internacional del Trabajo, 2013, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions-Eurofound-, 2014). Por otra parte, la precarización de las condiciones del mercado de trabajo en la actualidad ha empujado a importantes sectores -entre los que los jóvenes tienen también una presencia importante- hacia las posiciones periféricas del sistema económico, en forma de desempleo de larga duración o continuas entradas y salidas del mercado de trabajo. El dramático debilitamiento de la posición económica de estos sectores y sus reducidas expectativas de mejora se traducen en un deterioro de su posición social y, por ende, de su condición ciudadana (Côté, 2014).

En segundo lugar, un ciudadano es una persona a la que el Estado le reconoce una serie de derechos como expresión de su pertenencia

3 En este artículo se analizarán las tendencias globales que definen la condición juvenil tanto en Europa como en Latinoamérica y, en general, en el mundo desarrollado. Estas características generales, corroboradas por abundante evidencia empírica, actúan como modelos de referencia en la construcción social de la juventud. Esto no implica, sin embargo, desconocer las diferencias que separan unos contextos regionales o nacionales de otros y aún más las diferencias que dentro de cada contexto se producen por la acción de las desigualdades de clase, género, etnia, etc.

4 Como certeramente definieron hace ya tiempo Jones y Wallace (1992) esta forma de entender la ciudadanía provoca que muchos jóvenes sólo puedan ser considerados 'ciudadanos por delegación', es decir, su condición de miembro de la sociedad sólo adquiere sentido por la vinculación que mantienen con el padre de familia, proveedor de ingresos y origen de los derechos sociales.

a la colectividad. Esta pertenencia se articula básicamente alrededor de la idea de nacionalidad y a partir de aquí se derivan derechos civiles, políticos y sociales. Estos derechos se formulan desde una perspectiva universalista e inclusiva, aunque en la práctica privilegian a los sectores que ocupan las posiciones centrales en la sociedad, desconociendo las diferencias derivadas de las relaciones de poder existentes en la sociedad. La ciudadanía se identifica con un estatus otorgado por el Estado en el que queda fuera tanto la dimensión de la agencia de los individuos como la capacidad de éstos de reivindicar y conquistar nuevos derechos.

La imagen del ciudadano como individuo autónomo portador de derechos, muy apreciada por el liberalismo, lleva inscrita una visión jerárquica de las relaciones que vinculan a los ciudadanos con el Estado, en tanto que es éste el que decide no sólo quien pertenece y quien no, sino que también determina el contenido formal de los derechos (Peña, 2000). La ciudadanía se concibe casi exclusivamente desde la perspectiva del status derivado de la nacionalidad y de la integración social, con las consecuencias que de ello se derivan para importantes sectores sociales situados en la periferia.

En tercer lugar, un ciudadano es una persona que cumple una serie de deberes colectivos, definidos, formalizados y regulados estatalmente, de ahí que vengan a reforzar la dimensión vertical de relación Estado-ciudadanos. Básicamente en las sociedades actuales los deberes colectivos se resumen en el pago de impuestos y el cumplimiento de las leyes establecidas⁵. Pero junto a estos deberes colectivos, definidos jurídicamente, también pueden incluirse otro tipo de deberes con menor carga de formalización, ligados a determinadas responsabilidades privadas y públicas. En el terreno privado, el cuidado y sostenimiento de la familia, tanto en relación a los hijos como a las personas mayores, y en el terreno público el deber de trabajar e, incluso de forma más difusa, el deber de votar en las elecciones, constituyen

obligaciones que los individuos deben cumplir de alguna forma, si quieren ser reconocidos como miembros de la comunidad.

En cuarto lugar, un ciudadano es una persona que mantiene vínculos con la esfera pública, pudiendo llegar a participar de alguna forma en los asuntos colectivos. Esta última característica es, sin duda, la más difícil de definir por cuanto en las democracias actuales predomina una actitud de repliegue hacia la esfera de la vida privada y de desconfianza respecto a todo lo que tenga que ver con lo público. No obstante, este desinterés y alejamiento de la esfera pública no es obstáculo para reconocer que en el modelo de ciudadano predominante, e impulsado institucionalmente, se maneja una concepción de competencia cívica entendida como reserva de influencia, aunque periódicamente se actualiza de forma ritual de muy diversas formas: desde las encuestas de opinión pasando por la implicación en asociaciones de la sociedad civil hasta la participación en los comicios electorales. En vez de hablar de un ciudadano activo, habría que hablar más bien de un ciudadano solo potencialmente activo, que teóricamente puede implicarse si algo afecta a sus intereses, pero que tiende a mantenerse pasivo sin por ello renegar de su competencia cívica⁶.

Estas cuatro características nos dibujan un tipo de ciudadano abstracto, donde predominan las pertenencias formales sobre la inserción en la dinámica de los procesos sociopolíticos y que descansa sobre una concepción de la integración social a través del trabajo y de la independencia económica. Smith, Lister, Middleton & Cox (2005) lo han definido como el ‘ciudadano independiente respetable económicamente’⁷, siendo dos las características fundamentales: la idea de respetabilidad y la de independencia económica que, en ambos casos, van

5 Hasta hace unos años, el servicio militar obligatorio era para los varones de muchos países democráticos el otro gran deber colectivo que llevaba aparejada la condición ciudadana y además el que mejor expresaba el componente cívico de pertenencia

6 Almond y Verba (1970) en su seminal investigación sobre la cultura cívica ya apuntaban esta idea de la reserva de influencia. Para los autores estadounidenses el ciudadano no está continuamente presente en la esfera pública ni controlando la acción de los gobernantes pero tiene la posibilidad de hacerlo si cree que hay necesidad

7 En esta investigación se demuestra que el modelo de la ‘independencia económica respetable’ domina las visiones sobre la ciudadanía que tienen los jóvenes estudiados, a pesar de que en la mayoría de los casos los excluye como ciudadanos, precisamente por ser jóvenes.

inseparablemente unidas al status de persona adulta.

El modelo de ciudadanía que se acaba de describir, asienta su eficacia sobre los grandes procesos estructurales e ideológicos de nuestras sociedades capitalistas y más concretamente en la dialéctica de la inclusión-exclusión, definida sobre “la base de los valores que nos pertenecen a ‘nosotros’ (los incluidos) como opuestos a los de ‘ellos’ (los excluidos)” (Machado, 2008, p. 231). El problema en la actualidad, sin embargo, es que esta definición tradicional y descontextualizada de quien está fuera y quién está dentro se muestra cada vez más inadecuada para captar la profunda dinámica transformadora que recorre nuestra vida social, al tiempo que disminuye su carácter inclusivo y refuerza el carácter excluyente.

Muchos son los cambios que afectan profundamente a la ciudadanía y a los que apenas se da respuesta desde la concepción antes analizada. El aumento exponencial de la complejidad y diversidad social multiplica las pertenencias e identidades haciendo más difíciles las pretensiones universalistas e inclusivas de las sociedades democráticas (Sassen, 2003). La insatisfacción de los ciudadanos con el funcionamiento del sistema político plantea de manera muy directa la preocupación por la calidad de la vida democrática y por el papel que se les concede a los ciudadanos en la misma. La creciente individualización que caracteriza a las sociedades globales trae consigo un nuevo tipo actor político que demanda mayor protagonismo y más capacidad de intervención, sacando a la luz las limitaciones de las democracias realmente existentes (Norris, 1999).

Se podrían mencionar muchos otros procesos de cambio a los que no se responde desde una concepción, como la que estamos analizando, que reduce y limita la ciudadanía a la condición de estatus formal, otorgado por el Estado a aquellos individuos que reúnen una serie de características. Esta imagen formalista y legal sólo entiende a los individuos como sujetos que establecen relaciones contractuales en busca de la maximización de sus intereses, sin tener en cuenta su capacidad para actuar de manera mancomunada en pos de objetivos de naturaleza colectiva (Benedicto & Morán,

2002, Mouffe, 1999, Stewart, 1995). Las consecuencias también son evidentes, más aún tras la deriva neoliberal de las últimas décadas. Por solo aludir a las más significativas, podemos hablar del predominio de un discurso individualista que oculta las diferencias socioestructurales y culturales entre unos miembros y otros, provocando subordinación, cuando no exclusión, de los más desfavorecidos (Young, 1989); la subjetivización de los problemas sociales que desplazan la reflexión y la acción hacia las motivaciones y actitudes de los individuos marginados en vez de centrarse en los problemas estructurales que les impiden el ejercicio de su ciudadanía (Procacci, 1999); la hegemonía de una concepción pasiva de la ciudadanía que “ha tendido a institucionalizar una concepción del ciudadano social como ‘rights-claimer’ (Roche, 1992) que termina anulando su subjetividad política y convierte al Estado en el verdadero -cuando no único- protagonista de la vida colectiva.

La raíz intelectual de la mayor parte de estos problemas radica en la visión parcial e incompleta de lo que significa ser ciudadano. Nos hemos preocupado mucho del status de ciudadano, del catalogo de derechos y deberes que define a alguien como miembro de la comunidad, pero en cambio apenas se presta atención a la dimensión de las prácticas, por medio de las cuales se actualiza y hace realidad el estatus. La ciudadanía no debe olvidarse es estatus y práctica, es decir derechos formales y obligaciones, por una parte y participación, por otra. Una relación dialéctica que, puede sintetizarse a través de la noción de agencia y permite reconocer a los miembros de la comunidad (en nuestro caso los jóvenes) como agentes activos que construyen sus identidades cívicas, pero dentro del marco de determinaciones creado por las desigualdades sociales, económicas y culturales (Lister, 1997, Siim, 2000).

3. Repensando la idea del déficit cívico de los jóvenes

Ante este panorama la pregunta a responder es ¿cómo encajan los jóvenes en este modelo en el que se aúnan ideales a perseguir y realidad

sociopolítica? La respuesta no puede dejar mucho lugar a dudas: encajan en general mal en este planteamiento. En un modelo basado en la integración social, entendida como la identificación del estatus de ciudadano con aquellas personas que aportan algo a la sociedad -básicamente a través del trabajo- y asumen responsabilidades tanto privadas como públicas (son padres, trabajadores y ciudadanos), las personas jóvenes difícilmente pueden considerarse miembros plenos de la comunidad, en tanto carecen de los atributos requeridos. Los jóvenes no pasarían de ser ciudadanos incompletos, como decía Aristóteles, o ciudadanos del mañana a los que hay que enseñar o preparar adecuadamente para el acceso a la vida adulta. Con este presupuesto de partida no debe extrañar que la mayor parte de la acción de los poderes públicos en este terreno esté guiada por la idea del déficit cívico que es necesario compensar (Smith, Lister, Middleton & Cox, 2005). Los jóvenes no serían, precisamente por ser tales, suficientemente buenos ciudadanos (tal y como quedaría demostrado por su apatía, su falta de compromiso o los problemas que generan con sus formas de comportamiento)⁸. El objetivo de las políticas de juventud debería ser, en consecuencia, definir estrategias para compensar ese déficit, preparándolos para el acceso definitivo a la ciudadanía con su incorporación a la vida adulta.

La identificación de la noción de ciudadano con la de persona adulta y, por extensión, con una persona autónoma, independiente y con capacidad de asumir responsabilidades explica el predominio en la reflexión sobre la juventud y las políticas a ella dirigidas de una posición que se puede denominar 'instrumental' (Reguillo, 2004). Si el objetivo es lograr que el joven adquiera los atributos propios de la persona adulta, el trabajo y, por extensión, la educación que posibilita la inserción laboral, se convierten en los goznes alrededor de los cuales gira el acceso a la condición de ciudadano (Morán & Benedicto, 2003). Educación-

trabajo-ciudadanía se concibe así como una trilogía estable y homogénea. La solución a los problemas juveniles, de acuerdo con esta perspectiva, pasaría por vincular de manera instrumental estas tres dimensiones, eliminando los obstáculos que impiden su armónica conjunción, de acuerdo con las singularidades del contexto nacional y/o social del que se trate⁹.

No puede haber duda de la importancia que la educación y el trabajo tienen para las condiciones de vida de los jóvenes y para su proceso de transición. Ni tampoco que ambos temas constituyen apartados imprescindibles dentro de la agenda de las políticas de juventud, sea cual sea su orientación. Cosa bien distinta, sin embargo, es que las acciones de los poderes públicos partan de la premisa de que los jóvenes se hacen ciudadanos casi exclusivamente a través de la educación y el trabajo, olvidando, por ejemplo, que lo laboral ha dejado de ser para muchos de ellos el pilar alrededor del cual se organiza el resto de facetas de sus vidas (Helve & Evans, 2013), que algunos otros alargan sus estudios como estrategia de acumulación de capital cultural o que bastantes fracasan en la transición escuela-trabajo.

La juventud desde esta perspectiva se piensa como una etapa de espera y subordinación hasta que finalice la transición a la vida adulta y se alcancen los atributos y responsabilidades que la definen. Y mientras se cierra el paréntesis de la etapa juvenil, la sociedad adulta no renuncia a preparar a los jóvenes para el acceso a esa nueva condición. A través de las distintas políticas públicas y de los mecanismos institucionales de socialización, se les enseña a cumplir unas determinadas normas y deberes, a asumir unas obligaciones, se les insta a colaborar con otros para mostrar su interés en las cuestiones de orden colectivo, aunque sin reconocerles la condición de miembro. En resumidas cuentas, se les forma en una concepción disciplinaria de la ciudadanía, basada en el aprendizaje formal de los valores oficiales -tal y como

8 Osler y Starkey (2003) sostienen que la educación para la ciudadanía en las escuelas inglesas está basada en este modelo de déficit, que define a los jóvenes como '*less good citizens*' en tanto que ignoran sus derechos y deberes, así como la base política del Estado, explicando de esta forma su apatía política.

9 Los programas de capacitación profesional, los de fomento de la empleabilidad juvenil o los contratos de aprendizaje son algunas medidas que se repiten en muchos planes de juventud europeos y latinoamericanos que tienen su razón de ser dentro de esta concepción instrumental de superación de la situación de déficit juvenil.

son interpretados por las instituciones- con el propósito de que más adelante se integren funcionalmente en el mundo social y político, cuando cumplan con los requisitos necesarios (Delanty, 2003).

Esta forma de pensar en la juventud y la consiguiente acción pública que se deriva de ella, preocupada fundamentalmente en ayudar a los jóvenes a ser adultos, no satisface las necesidades de un colectivo cuyo verdadero déficit cívico no radica en la falta de determinados conocimientos o valores sino en los obstáculos que dificultan la adquisición de los recursos y capacidades necesarios para ejercer los derechos que tienen reconocidos formalmente y llevar así a la práctica su condición de actores sociales y políticos. Dificultades que, además se agrandan ante determinadas condiciones socioestructurales (precariedad laboral, fracaso escolar, restricciones para el acceso a la vivienda) que impiden la conversión de los jóvenes en sujetos autónomos y por ende en ciudadanos. Ya no se trata de pensar en las condiciones para que lleguen a ser adultos, sino por el contrario de poner en marcha medidas dirigidas a crear un entorno social y económico que permita a los jóvenes disponer de unas condiciones de vida favorables para desarrollar sus competencias cívicas, ejercer sus derechos y actuar en la esfera pública de una manera activa.

4. Las claves de la condición ciudadana juvenil: autonomía y capacidad de agencia

Para que esta nueva perspectiva que aquí se esboza tenga eficacia resulta imprescindible tener en cuenta las profundas transformaciones que ha experimentado durante las últimas décadas la condición juvenil, en prácticamente todo el mundo desarrollado. En efecto, la impresionante aceleración del ritmo de cambio ha provocado una situación no sólo cuantitativa sino también cualitativamente diferente, modificándose la forma de ser joven en la actualidad (Furlong & Carmel, 1997). De manera un tanto esquemática, podríamos contraponer un modelo tradicional de juventud construido sobre la lógica lineal y evolutiva de la emancipación que proporcionaba una

identidad estable y reconocida socialmente con una nueva forma de ser joven en la que la experimentación y la incertidumbre convierten a los jóvenes en ‘viajeros sin mapa’ (Bontempi, 2003), en permanente búsqueda de espacios de autonomía e implicación, a través de los cuales construyen un nuevo tipo de subjetividad política. La transformación es de tal calibre que no podemos seguir utilizando esquemas interpretativos y analíticos de otras épocas si queremos tener un conocimiento cabal de cómo se desarrolla esta fase del recorrido vital de los individuos.

La juventud actual está encerrada en una situación ciertamente contradictoria, en tanto en cuanto las oportunidades de las que disfruta se han ampliado de una manera exponencial respecto a etapas anteriores pero al mismo tiempo también se han disparado los riesgos a los que tiene que hacer frente (Melucci, 2001). Por una parte, una proporción considerable de jóvenes goza de una formación comparativamente mucho más elevada que la de generaciones previas con las posibilidades vitales que ello abre¹⁰. Pero, el propio incremento de las oportunidades genera grandes dosis de riesgo. La pluralización de las opciones vitales y la pérdida de poder socializador de las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia...) trae como consecuencia no querida el incremento de las posibilidades de equivocarse a la hora escoger el camino a seguir y desembocar en una situación sin salida. Hoy el peligro para muchos jóvenes es no encontrar el camino adecuado para alcanzar una transición acorde con sus expectativas y mantenerse en una especie de eterna juventud sin asumir responsabilidades, a cambio lógicamente de no reclamar su integración en la sociedad. (Morán & Benedicto, 2008). De cómo se resuelva esta ecuación dependerá, en gran medida, el éxito o fracaso, tanto personal como colectivo

Pero para resolverla hay que tener en cuenta algunas consideraciones importantes sobre la dinámica de la juventud actual. En primer lugar,

10 Según la Cepal (2014), el porcentaje de jóvenes latinoamericanos entre 15 y 19 años que concluyeron la educación primaria ha pasado del 60,5% en 1990 al 94% en 2012. Y lo que aún es más significativo el porcentaje entre 20 y 24 años que ha acabado la secundaria se ha duplicado, pasando del 25,8% al 59%.



más allá de los datos que nos hablan sobre las cambiantes trayectorias de los procesos de transición, lo más relevante es la transformación de la experiencia social de la juventud (Du Boys-Reymond, 2009). El alargamiento del periodo juvenil junto a los nuevos valores asociados al mismo hacen que ser joven se convierta en una experiencia bastante diferente a la de hace unas décadas en las que el paso desde la infancia a la adolescencia-juventud y desde allí a la vida adulta estaba socialmente estandarizada. La juventud ya no es un mero periodo transitorio, sino que se ha convertido en una fase específica -aunque imprecisa- del recorrido vital, en una condición social basada en la experiencia y en la acción. Paralelamente, el estatus de adulto en las sociedades contemporáneas ha perdido definición. Lo que antaño eran los rasgos unívocos de la edad adulta que servían de orientación a las transiciones, en la actualidad se alejan cada vez más de la experiencia juvenil, apareciendo ante sus ojos de una manera desdibujada. La consecuencia es el predominio de una identidad que busca su referente en las propias experiencias del mundo juvenil y no en lo que hacen los adultos (Bontempi, 2003, Urteaga, 2011).

Y si hubiera que seleccionar una característica distintiva de esta identidad juvenil, esta sería, según múltiples investigaciones, la relevancia de la incertidumbre. En palabras de Bendit y Miranda (2015, p. 184), “un factor común entre los jóvenes que crecen hoy tanto en Europa como en Latinoamérica es el incremento de la incertidumbre sobre su vida cotidiana así como sobre sus perspectivas de futuro personal y profesional”. Si individualmente la vida del joven siempre ha estado marcada por una relativa inquietud y desconcierto sobre lo que puede deparar el futuro, colectivamente la dinámica de la juventud se movía en un escenario de bastante seguridad, construido sobre una serie de transiciones preestablecidas de acuerdo a las pautas de desigualdad predominantes y sobre unas instituciones de socialización que ofrecían marcos estables para comprender estos procesos. Frente a este escenario de seguridad, en estos momentos nos enfrentamos a otro escenario repleto de transiciones fragmentarias, con recorridos

inconexos en el que las seguridades de antaño dejan paso a situaciones inciertas, desconocidas y eventuales. Esto obliga a los individuos a tomar decisiones casi constantemente, con los riesgos de fracaso personal que ello comporta, especialmente entre aquellos que están en una situación de mayor desventaja cuyas posibilidades de elección realmente son muy limitadas (Benedicto, 2014).

En este entorno complejo y difícil es en el que se tiene que hacer posible que los jóvenes lleguen a ser personas autónomas con capacidad de actuar significativamente tanto individual como colectivamente. La ciudadanía juvenil, en suma, sólo es posible entenderla si se parte del nuevo contexto de incertidumbre e individualización en el que los jóvenes llevan a cabo sus trayectorias vitales,

La búsqueda de la autonomía siempre ha sido, por lo menos desde la invención moderna de la juventud, un objetivo fundamental del proceso de transición. Tradicionalmente, la autonomía se alcanzaba a través de la emancipación, superando las dependencias económicas y familiares, lo que suponía adquirir los roles estables de adulto y ciudadano. Sin embargo, el desdibujamiento de los puntos de llegada y partida y de la forma de articulación de los recorridos hacia la vida adulta han provocado, entre otros efectos, que la emancipación deje de ser la clave alrededor de la que gira todo y pierda esa condición de requisito necesario para alcanzar la autonomía vital.

En la sociedad actual, emancipación y autonomía no siempre son sinónimas. En ocasiones, nos encontramos con procesos de emancipación llevados a cabo de forma apresurada y en condiciones sociales bastante precarias que en vez de producir individuos independientes y libres dan como resultado situaciones de mayor dependencia. En el extremo opuesto, nos podemos encontrar con jóvenes que experimentan nuevas trayectorias, las cuales no pasan por la búsqueda prioritaria de la independencia económica o por la formación de un nuevo núcleo de relaciones familiares. Entre uno y otro extremo nos encontramos con una proliferación de recorridos biográficos individualizados que proporcionan a los jóvenes los recursos y competencias necesarias

para convertirse en sujetos autónomos, capaces de gestionar sus proyectos futuros y asumir responsabilidades colectivas. Y todo ello se desarrolla en medio de un gran número de situaciones de semi-dependencia. La autonomía empieza así a hacerse realidad en el propio desarrollo biográfico juvenil, y no en la vida adulta conseguida a través de la emancipación (Morán & Benedicto, 2008).

Esta búsqueda de la autonomía en sus propios contextos de vida¹¹ no constituye básicamente una aventura individual, la realizan en estrecha relación con los amigos, los grupos de pares y en muchas ocasiones con las propias familias, pero también tiene una dimensión colectiva fundamental que se expresa en la inserción en la comunidad a través de su propia capacidad de convertirse en actores utilizando diferentes herramientas y repertorios de acción, pudiendo llegar a convertirse en agentes de transformación social. La participación constituye un elemento fundamental para el fomento y desarrollo de la autonomía juvenil, en tanto en cuanto empodera a los jóvenes, proporcionándoles visibilidad social y reforzando su capacidad de protagonismo cívico en los procesos de cambio social (Morán & Benedicto, 2008). Ahora bien ello no debe hacer olvidar la influencia persistente de las estructuras de desigualdad en las que la acción se desenvuelve. Los determinantes estructurales (clase, género, etnia, entre otros) restringen las opciones de elección e influyen decisivamente en el desigual reparto de los recursos y competencias necesarios para estar presente en la esfera pública. El hecho de que ahora sean menos visibles o que su efecto sea menos homogéneo no implica ni muchos menos que las desigualdades no sigan determinando en gran medida las posibilidades vitales de unos jóvenes y otros (Furlong & Cartmel, 1997).

Autonomía y capacidad de agencia constituyen, pues, los dos componentes

imprescindibles para que los jóvenes hagan realidad su condición ciudadana, dos componentes que se refuerzan mutuamente y que señalan las prioridades que deben guiar la acción pública en la materia. Que los jóvenes sean capaces de gestionar sus propios proyectos vitales, de asumir responsabilidades personales y colectivas, de insertarse activamente en las comunidades a las que pertenecen y de participar en la arena pública, son objetivos irrenunciables para cualquier política de juventud que sitúe el logro y ejercicio de la ciudadanía en el eje de su planteamiento

5. La construcción de la experiencia cívica de los jóvenes

En las páginas precedentes se ha insistido en varias ocasiones sobre la importancia de no perder de vista la doble cara de la ciudadanía: estatus y práctica, atribución de derechos y ejercicio de los mismos. Ambos planos están unidos por una relación de necesidad, en la que el ser ciudadano precede habitualmente al actuar como un ciudadano (Lister, 1997). Ahora bien, en el caso de los jóvenes, la importancia relativa de un plano y otro varía significativamente, hasta el punto de que la dimensión del actuar cobra mayor importancia que la del ser, invirtiendo la relación que les vincula¹². En el actuar se hace posible el ser. A través de las prácticas, y del consiguiente aprendizaje asociado a las mismas, se supera la situación de carencia de recursos que impide a los jóvenes ser ciudadanos. Y es que los jóvenes no se convierten necesariamente en ciudadanos al llegar a la mayoría de edad, ni tampoco al alcanzar la independencia económica que suele proporcionar la inserción en el mercado de trabajo. Se hacen ciudadanos de una manera fluida y contingente, en muchas ocasiones de forma episódica, a través de las experiencias cotidianas de presencia y protagonismo en los diferentes espacios de la esfera pública.

El contexto socio-ideológico de la sociedad actual no es nada propicio para

11 Un buen ejemplo al respecto lo constituyen la utilización de las nuevas tecnologías, (redes sociales, comunidades virtuales...) las cuales permiten a jóvenes y adolescentes ensayar e inventar nuevos espacios de autonomía no sometidos a la voluntad adulta. En estos espacios proyectan sus aspiraciones, establecen relaciones, tratan de sortear la precariedad y en ocasiones, se convierten en actores políticos. Todo ello manteniendo la tupida red de dependencias en las que se mueve su vida cotidiana.

12 La perspectiva dinámica que aquí se utiliza se asemeja en gran medida a la propuesta de "ciudadanía vivida" realizada por Hall y Williamson (1999) o la de "ciudadanía común" de Cefai (2003).

que los jóvenes puedan ir construyendo una experiencia cívica que les permita convertirse en actores protagonistas de su futuro y del de sus comunidades. La experiencia cotidiana con la que se enfrentan en sus entornos más inmediatos es el predominio de una cultura de la desafección y la apatía que relega lo colectivo a una posición moral secundaria frente a lo privado, lo individual. De esta manera la implicación colectiva se convierte en una decisión que depende más de rasgos psicológicos que de consideraciones ideológicas. Por otra parte, los jóvenes se acostumbran al desinterés y despreocupación de los adultos hacia sus intereses y necesidades, incluso cuando utilizan su voz reivindicativa para tratar de plantear posiciones propias (O'Toole, Marsh & Jones, 2003). El contrapunto a las dificultades para ser escuchados es la presión para conformarse a una noción adulta de ciudadanía ideal, que no reconoce a los jóvenes como sujetos de ciudadanía, y que trata de controlarlos haciendo que sus comportamientos sean lo más previsible posible.

Para superar el conformismo y el desinterés que parecen atezar a las nuevas generaciones, desde las instituciones se proponen habitualmente diferentes soluciones formales, como puede ser la inclusión dentro de los currícula escolares de programas obligatorios de educación para la ciudadanía¹³, que en la mayor parte de los casos terminan privilegiando una visión 'normativizada'. Se olvida que los aprendizajes de la ciudadanía tienen en la mayoría de las ocasiones un carácter informal, y que consisten básicamente en la adquisición por parte de los sujetos, en sus contextos de experiencia y actividad, de una serie de capacidades (lenguajes, discursos,

narrativas, símbolos, etcétera) que les permiten entender e interpretar el mundo en el que viven, su posición dentro del mismo y las relaciones con los otros. Pero eso sí, siempre en una perspectiva dinámica, porque contrariamente a lo que los modelos de la buena ciudadanía propugnan, estas capacidades se transforman y redefinen en función de los contextos sociales y culturales en los que los individuos desarrollan sus prácticas así como de la relación que se establece con las instituciones.

La pregunta inmediata que surge es dónde aprenden los jóvenes estas capacidades cívicas. La respuesta también rápida es que aprenden a ser ciudadanos allí donde experimentan su vida como sujetos autónomos, donde se juntan con sus coetáneos, donde llevan a cabo sus prácticas sociales. En otras palabras, los jóvenes construyen la experiencia cívica en los espacios de su vida cotidiana (Delanty, 2003, Yates, 2014), que no es lo mismo que la vida privada, ya que en la cotidianidad se rompe la barrera entre lo público y lo privado. Estos espacios en ocasiones tienen un origen institucional, como pueden ser las escuelas, en otros casos son el fruto de las relaciones que establecen entre sí los actores, como es el uso de la calle como lugar de reivindicación, y, en fin, en otros, tienen un carácter virtual como son los creados a través de las nuevas tecnologías y formas de comunicación (redes sociales, comunidades virtuales, etc.). Pero en todos los casos, y sea cual sea el espacio del que se trate, lo importante es el proceso de reapropiación del mismo, cómo los jóvenes le dotan de significado a través de las prácticas que allí desarrollan¹⁴.

En último término, la experiencia cívica cobra forma a través de esas acciones que los jóvenes llevan a cabo en los distintos lugares sociales que habitan (físicos o virtuales), las cuales son posibles gracias a esas capacidades aprendidas pero que también generan nuevas capacidades públicas. Se es ciudadano, se aprende a serlo haciendo cosas en la arena pública, implicándose en cuestiones de orden

13 Aunque exista una enorme diversidad de planteamientos, de acuerdo con lo establecido por la Unesco y otras organizaciones, el objetivo de estos programas sería implementar procesos de enseñanza dirigidos a capacitar a las personas para ser ciudadanos críticos e informados, para participar y para asumir derechos y responsabilidades en la comunidad. Sin embargo, este objetivo en muchas ocasiones se limita a transmitir contenidos formales e institucionales sin lograr implicar a los propios estudiantes ni en el diseño ni el desarrollo de los programas. Como bien señalan Osler y Starkey (2003) no puede dejar de sorprender que los jóvenes habitualmente no sean invitados a participar en la definición de los programas de educación cívica, cuando en otras áreas de la política pública se considera casi un axioma consultar a los usuarios antes de poner en marcha cualquier disposición.

14 Hart (2009) sintetizando los resultados de una interesante investigación llevada a cabo en Nottingham concluía que quienes habían participado en la misma experimentaban la ciudadanía en la cotidianidad de sus vidas, mostrando ser capaces de decidir sus formas de pertenencia y participación.

colectivo que afectan, de una u otra forma a la organización de la vida en común, aunque no sean formalmente designadas como políticas. De esta manera, se puede afirmar que estas prácticas tienen un carácter político y que ser ciudadano es, también, convertirse en un sujeto político (Benedicto & Morán, 2002).

Los contextos sociales, económicos y culturales en que los diferentes jóvenes viven condicionan enormemente estos procesos de aprendizaje cívico, especialmente si se trata de contextos desfavorecidos. La sensación que hoy tienen muchos jóvenes de ser ciudadanos de segunda clase suele acentuarse entre los jóvenes desventajados, que experimentan de manera mucho más directa la tendencia excluyente del ideal adulto de ciudadanía y las barreras socioculturales existentes para alcanzar la autonomía y desarrollar la capacidad de agencia. A pesar de estas dificultades, la investigación empírica ha mostrado que la implicación colectiva proporciona a los jóvenes participativos recursos instrumentales, expresivos e identitarios que les permiten en ocasiones superar los obstáculos antes mencionados y construir a través de su acción una experiencia de ejercicio de la ciudadanía y de autonomía personal y colectiva (Benedicto & Morán, 2014, Black, Walsh & Taylor, 2011).

6. Jóvenes y ciudadanos. Algunas líneas de trabajo para las políticas de juventud y ciudadanía

Al inicio de este texto se planteaba la disyuntiva sobre si era posible ser joven y ciudadano al mismo tiempo. Pues bien, si la argumentación realizada en las páginas precedentes ha sido lo suficientemente clara y explícita, el lector debería tener la certeza de que ambas categorías no sólo pueden coexistir en el tiempo, sino que deben llegar a implicarse mutuamente. Para conseguir que la ciudadanía juvenil sea algo más que una posibilidad retórica, su construcción pasa necesariamente por vincular estrechamente el desarrollo de los jóvenes como personas autónomas, capaces de orientar y gestionar su propio recorrido biográfico con el ejercicio de su condición ciudadana desde una dimensión activa y

participativa. Y es que, cuando los jóvenes se hacen ciudadanos, a través del ejercicio activo de su pertenencia a la comunidad, están conquistando nuevos espacios de autonomía y viceversa.

Para que este nuevo enfoque consiga resultados prácticos debe integrar en su planteamiento la dinámica social de la juventud y las características de la condición juvenil que se han explicado anteriormente. De tal forma que si se quiere romper el círculo vicioso que parece condenar al fracaso en términos prácticos a muchas iniciativas en esta materia, se deben construir pensando en los contextos de vida juvenil, definidos no sólo en términos objetivos, sino también subjetiva y relacionalmente (Machado, 2008).

Varias son las posibles líneas de trabajo para plasmar en la práctica este enfoque que ancla las políticas de juventud en el seno de las políticas de ciudadanía. La primera línea de trabajo se mueve en el terreno de las grandes orientaciones estratégicas y consiste en que la acción de los poderes públicos se dirija básicamente a crear oportunidades para que los jóvenes puedan acceder a nuevos espacios de autonomía donde poder decidir la orientación y el ritmo a seguir en sus proyectos de futuro y desarrollar su capacidad de acción participativa. En vez de diseñar modelos o estrategias de desarrollo de la juventud que se proponen a los destinatarios -cuando no se imponen- como las apropiadas para sus necesidades, deben ser los propios jóvenes los que decidan en cada caso la estrategia que consideran más favorable, en función de sus proyectos de futuro y de las características de los contextos en que viven (Cañas, 2003). Pero crear oportunidades supone también remover los obstáculos y superar las contradicciones que impiden alcanzar los objetivos antes mencionados, aunque sin perder de vista la necesidad de que predomine el componente proactivo frente al meramente reactivo que sólo trata de solucionar o prevenir problemas existentes.

La segunda línea de trabajo a desarrollar es la creación de ámbitos de implicación juvenil que favorezcan su presencia en la esfera pública y el desarrollo de su capacidad de agentes de transformación social. Para que esta línea

de trabajo tenga éxito y sea eficaz entre un público que se mueve mayoritariamente en una cultura de la desconfianza y desafección institucional se deben tener en cuenta algunos requisitos. Por ejemplo, que la acción pública se despoje del habitual paternalismo educativo de la participación que imagina las experiencias participativas concretas como oportunidades para educar a los jóvenes, lo que inevitablemente les desplaza hacia una condición subordinada que explicaría el poco interés que a veces muestran. Hay que recordar que el verdadero aprendizaje de la participación se consigue participando y para ello es preciso asumir la lógica de la implicación cívica juvenil (Balardini, 2005, Benedicto & López-Blasco, 2008, Funes, 2006), dejando abiertas las puertas a la posibilidad de la experimentación y la innovación. Otra cuestión importante a tener en cuenta es que los ámbitos de implicación tienen que tener una vinculación real y simbólica con la cotidianeidad juvenil, por cuanto los jóvenes se involucran en mayor medida cuando experimentan la participación como parte de sus vidas cotidianas.

En estrecha relación con la anterior, otra línea de trabajo fundamental para plasmar el enfoque de ciudadanía juvenil es el desarrollo de una 'política de la presencia' en la esfera pública que dote de visibilidad positiva a los jóvenes, convirtiéndolos en público competente, poseedor de una voz eficaz, comprometido con la marcha de los asuntos colectivos. En este sentido, las autoridades deberían llevar adelante una decidida apuesta por romper los estrechos límites que confinan la acción en este campo dentro de los denominados 'problemas juveniles' y restringen la presencia de los jóvenes -si es que existe- a una serie de cuestiones aparentemente relacionadas con sus intereses más inmediatos (ocio y diversión, deporte, seguridad y violencia, prevención de riesgos, etc.). Por el contrario, se trataría de que estén presentes en los diferentes espacios de debate democrático, aportando su voz en todas las cuestiones de una política pública diseñada desde una perspectiva generacional¹⁵.

Estas líneas de trabajo que a modo de sugerencia se han enunciado deberían favorecer y facilitar entre los distintos sectores juveniles la construcción de identidades ciudadanas, en las que el joven aparezca como un actor competente y comprometido, que establece, desde su propia condición juvenil, lazos de vinculación con la comunidad sobre bases dinámicas y participativas. La definición de los contenidos de estas identidades ciudadanas tiene que estar en estrecha relación con sus contextos de vida y con su propia experiencia de ejercicio de la ciudadanía, la cual no depende de criterios formales sino que, como ya se ha explicado antes, tiene un carácter fluido, contingente y en cierta forma negociado.

Lista de referencias

- Almond, G. & Verba, V. (1970). *La cultura cívica*. Madrid: Euroamérica.
- Balardini, S. (2005). ¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil. *Nueva Sociedad*, 200, pp. 96-107.
- Bendit, R. & Miranda, A. (2015). Transitions to adulthood in contexts of economic crisis and post-recession. The case of Argentina. *Journal of Youth Studies*, 18 (2), pp. 183-196. Doi: 10.1080/13676261.2014.944117
- Benedicto, J. (2014). La integración sociopolítica de los jóvenes en tiempos inciertos. *SocietàMutamentoPolitica*, 5 (10), pp. 55-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.13128/SMP-15405>
- Benedicto, J. & López-Blasco, A. (coord.) (2008). Jóvenes y participación política: investigaciones europeas. *Revista de Estudios de Juventud*, 81, pp. 6-11.
- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/la-construccion-de-una-ciudadania-activa-entre-los-jovenes>

15 Rodríguez, (2011) lo expresa muy claramente cuando contrapone el enfoque basado en la construcción de espacios específicos para la juventud con el enfoque generacional. Mientras el primer

enfoque en muchas ocasiones ha favorecido el aislamiento social de las personas jóvenes, la perspectiva generacional haría que las políticas públicas fueran definidas con el propósito de que acompañen a las personas a lo largo de todo el ciclo vital.

- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2014). ¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja. *Revista Internacional de Sociología*, 72 (2), pp. 429-452.
- Black, R., Walsh, L. & Taylor, F. (2011). Young people on the margins. What works in youth participation. *Youth Studies Australia*, 30 (1), pp. 42-48.
- Bontempi, M. (2003). Viajeros sin mapa. Construcción de la juventud y recorridos de la autonomía juvenil en la Unión Europea. *Revista de Estudios de Juventud (edición especial)*, 25, pp. 25-44.
- Cañas, J. J. (2003). Ciudadanía juvenil: exclusión-inserción. *Última Década*, 19, pp. 83-92.
- Cefai, D. (2003). Acción asociativa y ciudadanía común. ¿La sociedad civil como matriz de la res pública? En J. Benedicto & M. L. Morán (eds.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*, (pp. 91-115). Madrid: Injuve.
- Cepal (2014). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: Injuve.
- Côté, J. (2014). Towards a new political economy of youth. *Journal of Youth Studies*, 17 (4), pp. 527-543. Doi:10.1080/13676261.2013.836592.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship. *International Journal of LifeLong Education*, 22 (6), pp. 597-605. Doi:10.1080/0260137032000138158.
- Du Boys-Reymond, M. (2009). Models of navigation and life management. En A. Furlong (ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*. Londres-Nueva York: Routledge International.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound) (2014). Mapping youth transitions in Europe. Recuperado de: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe>
- Funes, M. J. (2006). *De lo invisible, lo visible, lo estigmatizado y lo prohibido*. *Revista de Estudios de Juventud*, 75, pp. 1-28.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change*. Buckingham: Open Univ. Press.
- García, S. & Lukes, S. (eds.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Guidikova, I. (2002). Tendencias y perspectivas de las políticas europeas de juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, pp. 51-63.
- Hall, T. & Williamson, H. (1999). *Citizenship and Community*. Leicester: Youth Work Press.
- Hart, S. (2009). The 'problem' with youth: young people, citizenship and the community. *Citizenship Studies*, 13 (6), pp. 641-657. Doi:10.1080/13621020903309656.
- Helve, H. & Evans, K. (eds.) (2013). *Youth and work transitions in changing social landscapes*. London: The Tufnell Press.
- Jones, G. & Wallace, C. (1992). *Youth, family and citizenship*. Buckingham: Open University Press.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist Perspectives*. Basingstoke: Macmillan.
- Machado, J. A. (2008). Young people, citizenship and leisure. En R. Bendit & M. Hahn-Bleibtreu (eds.) *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Opladen: Barbara Brudich Pb.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Morán, M. L. & Benedicto, J. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto & M. L. Morán (eds.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*, (pp. 39-64). Madrid: Injuve.
- Morán, M. L. & Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, pp. 139-164.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

- Norris, P. (ed.) (1999). *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for a cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), pp. 243-254. Doi:10.1080/0013191032000118901.
- O'Toole, T., Marsh, D. & Jones, S. (2003). Political literacy cuts both ways: the politics of non-participation among young people. *The Political Quarterly*, 74 (3), pp. 349-360.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados del Bienestar. En S. García & S. Lukes (comps.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, (pp. 15-44). Madrid: Siglo XXI.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, pp. 49-56.
- Roche, M. (1992). *Rethinking citizenship. Welfare, ideology and change in modern Society*. Cambridge: Polity Press.
- Rodríguez, E. (2011). *Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina. Bases para la construcción de respuestas integradas. Documento de trabajo VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina*. San Salvador: Unesco.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Siim, B. (2000). *Gender and Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S. & Cox, L. (2005). Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8 (4), pp. 425-443. Doi: 10.1080/13676260500431743.
- Stewart, A. (1995). Two conceptions of citizenship. *British Journal of Sociology*, 46 (1), pp. 63-78.
- Turner, B. (2001). The erosion of the citizenship. *British Journal of Sociology*, 52 (2), pp. 189-209. Doi: 10.1080/00071310120044944.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad*. México, D. F.: UAM, Unidad Iztapalapa.
- Yates, L. (2014). Everyday politics, social practices and movement networks: daily life in Barcelona's social centres. *British Journal of Sociology*. Doi: 10.1111/1468-4446.12101.
- Young, I. M. (1989). Polity and Group difference: A Critique of Universal Citizenship. *Ethics*, 99 (2), pp. 250-274.

Referencia para citar este artículo: Jiménez, L., Meireles Andrade, E. & Guimarães Batistella Bianchini, L. (2016). Uso de drogas e ato infracional: Revisão integrativa de artigos brasileiros. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 939-955.

Uso de drogas e ato infracional: Revisão integrativa de artigos brasileiros*

LUCIENE JIMENEZ**

Docente investigadora Universidade Anhanguera de São Paulo, Brasil.

ELISA MEIRELES ANDRADE***

Doctoranda Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI****

Docente Unopar, Brasil.

Artículo recibido en julio 17 de 2015; artículo aceptado en octubre 20 de 2015 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** Através da revisão integrativa, nosso trabalho analisou sessenta artigos brasileiros publicados entre os anos 2004 e 2014 sobre a prática de atos infracionais e o uso de drogas na adolescência. Para coleta de dados utilizamos as bases SciELO, PePSIC, PsycINFO, BVS, Lilacs com auxílio do google alert. A busca foi simples (não booleana), e para a análise os artigos foram separados em três blocos: 1 -uso de drogas, 2 -ato infracional, 3 -relação entre os dois eventos. Os resultados apontaram que os fatores estrutural, psicossocial e individual podem expor ou proteger o adolescente às situações estudadas. Porém, a relação entre a prática infracional e o uso de drogas não pôde ser confirmada, pois as pesquisas tendem a eleger diferentes sujeitos, ou seja, adolescentes de diferentes classes sociais, etnias, níveis de escolaridade, etc, diferentes campos e métodos de estudo.

Palavras chave: Publicações periódicas como assunto, adolescência, uso de drogas, delinquência juvenil (Thesaurus Descritores de Ciências da Saúde).

Drug consumption and criminal offences: Integrative review of Brazilian articles

• **Abstract (descriptive):** This study analyzed sixty Brazilian scientific articles published between 2004 and 2014 on the practice of illegal acts and drug use in adolescence, using an integrative review approach. The SciELO, PePSIC, PsycINFO, BVS and Lilacs databases were used to collect data along with the help of a Google alert. The search had a simple methodology (non-Boolean), for the analysis the articles were divided into three groups: 1 -drug use, 2 -criminal offence, 3 -relationship between the two events. The results demonstrated that the structural, psychosocial and

* Este artículo de **revisión de tema** -Gran área de conocimiento: Otras ciencias sociales/interdisciplinaria, subárea: Otras ciencias sociales- es una síntesis de la primera parte de la investigación denominada "La drogadicción de los adolescentes en conflicto con la ley: ¿Un mito más?" presentada por la primera autora a la Universidad Anhanguera de São Paulo como parte de sus atribuciones docentes. Tuvo inicio en 20 mayo de 2013 y finalización en 10 mayo de 2015, protocolo en la Universidad n. 2013/008.

** Psicóloga, Mestre y doctora en Salud Pública, docente investigadora en la Universidade Anhanguera de São Paulo en el curso Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei. Correio eletrônico: lucienjimenez@hotmail.com Endereço para correspondência: Rua Diogo Freire, 281 Bosque da Saúde-São Paulo-CEP 04148-010.

*** Psicóloga, Mestre em Psicologia, doctoranda en el Departamento de Psiquiatria da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência de la Universidade Federal de São Paulo. Correio eletrônico: lilimeireles@gmail.com

**** Pedagoga e Psicopedagoga, Mestre em Educação, Doutora e Pós Doutora em Psicologia do Desenvolvimento, docente do programa de Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias-Unopar. Correio eletrônico: luannbi@hotmail.com



individual factors may expose or protect the teenagers in these situations. However, the relationship between criminal behavior and drug use could not be confirmed, because researchers tend to choose different subjects, adolescents from different social classes, ethnic groups, educational levels, etc. and different fields and methods of study.

Key words: Periodicals as topic, adolescence, drug use, juvenile delinquency (Thesaurus Health Sciences Descriptors).

Consumo de drogas e infracción: Revisión integradora de artículos brasileños

• **Resumen (descriptivo):** Por medio de una revisión integradora, nuestro trabajo analizó sesenta artículos brasileños publicados entre los años 2004/2014 acerca de la práctica de actos ilegales y el consumo de drogas en la adolescencia. Para la recolección de los datos fueron utilizadas las bases SciELO, PePSIC, PsycINFO, BVS, Lilacs y el Google Alert. La búsqueda fue simple (no booleana), y para el análisis, los artículos fueron separados en tres bloques: 1 -uso de drogas, 2 -actos ilegales, 3 -la relación entre los dos. Los resultados indicaron que los factores estructural, psicosocial e individual pueden exponer o proteger al adolescente de las situaciones estudiadas. No obstante, la relación entre la conducta delictiva y el uso de drogas no se ha podido confirmar, ya que las investigaciones han elegido diferentes sujetos, es decir, adolescentes de diferentes clases sociales, grupos étnicos, niveles educativos, etc., y diferentes campos y métodos de estudio.

Palabras-clave: Publicaciones periódicas como asunto, adolescencia, uso de drogas, delincuencia juvenil (Tesauro de Descriptores de Ciencias de la Salud).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discussão. -5. Considerações. -Referências.

1. Introdução

Os fatores relacionados à prática infracional na adolescência -conduta equiparada ao crime ou à contravenção penal (Presidência da República do Brasil, 1990) enseja inúmeras discussões que abarcam diferentes dimensões da vida, desde as condições sociais, familiares entre outras, sendo o uso de drogas frequentemente reportado como associada a tal prática. No Brasil, o documento Sinase (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-Conanda-, 2006) indica que a porcentagem de adolescentes brasileiros internados no sistema socioeducativo que referiram o uso de alguma droga - legal ou ilegal - era de 85,6%. No Relatório Justiça ao Jovem, “75% dos adolescentes internados referiram o uso de alguma droga ilícita” (Conselho Nacional de Justiça-CNJ-, 2012, p. 20).

O presente artigo é fruto de uma revisão integrativa de artigos brasileiros produzidos nos últimos onze anos na qual se buscou identificar os fatores envolvidos na prática infracional e no uso de drogas, com ênfase na relação entre os dois eventos.

1.1. Adolescência e conflitualidade

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Presidência da República do Brasil, 1990), o adolescente -sujeito entre 12 e 18 anos- que cometer um ato infracional, poderá ser submetido às medidas socioeducativas [MSE]. A natureza da medida socioeducativa deve diferir da pena aplicada ao adulto, pois, embora tenha também claro aspecto punitivo e coercitivo, deve priorizar o caráter pedagógico e a promoção do acesso aos direitos básicos.

Faz-se importante diferenciar a expressão “prática infracional” de “delinquência juvenil”. Embora ambos os eventos ocorram exclusivamente na adolescência, o ato infracional é uma categoria jurídica brasileira que abarca um amplo espectro de comportamentos considerados crime ou contravenção penal, que podem variar muito quanto à gravidade e a persistência no tempo, incluindo, por exemplo, um furto eventual, ou mesmo, a pichação de um muro. Já, a delinquência é um fenômeno social complexo estudado no âmbito das ciências sociais e humanas que implica, entre outras condições, certa estabilidade no comportamento

transgressor. “La delincuencia es una situación asocial de la conducta humana y en el fondo una ruptura de la posibilidad normal de la relación interpersonal [...]” (Salazar-Estrada, Torres-López, Reynaldos-Quinteros, Figueroa, Norma & Valencia-Abundiz et al., 2009). Assim, estas duas expressões não devem ser superpostas.

A medida mais severa que pode ser aplicada em adolescentes que infringiram a lei é a internação, seguida da semiliberdade. As MSE em meio aberto são quatro, sendo que, as duas primeiras -advertência e obrigação de reparar o dano- se esgotam no âmbito do judiciário. A prestação de serviços à comunidade [PSC] e a liberdade assistida [LA], embora sejam intervenções educativas nas quais o adolescente não é afastado da convivência social, são também medidas coercitivas que impõem limites à liberdade (Presidência da República do Brasil, 1990, art. 117, 118, 119). Dados do ano de 2012 indicam um número de 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade), e de 88.022 em meio aberto (PSC e LA), totalizando 108.554 adolescentes em cumprimento de alguma medida socioeducativa. Tais números representem 0,51% da população geral de adolescentes (Brasil, 2013).

Com relação aos atos infracionais praticados, os mais frequentes são: roubo (38%) e tráfico (26,6%), que juntos totalizam 64,6%, sendo que a participação no tráfico de drogas aumentou de 7,5% para 26,6% entre os anos 2002 e 2010 (Brasil, 2011, p. 23). Observa-se uma diminuição progressiva dos atos infracionais equiparados aos crimes graves e uma progressão surpreendente da participação destes jovens em tarefas do varejo do tráfico de drogas (Brasil, 2011). Portanto, podemos observar que a “questão das drogas” no que diz respeito aos adolescentes brasileiros que se encontram em conflito com a lei é ampla e vai para além da dicotomia uso/não uso, incidindo na participação no comércio e no fácil acesso às mesmas. Para tanto análise desta relação -drogas e conflito com a lei- propomos um breve resgate teórico a respeito da questão drogas e criminalidade.

2. Método

Esleu-se a revisão integrativa, pois este modelo permite que sejam analisados estudos com diferentes delineamentos metodológicos (quantitativos, qualitativos, teóricos, documentais), tendo como compromisso sistematizar os conhecimentos de modo que estes possam subsidiar a prática profissional, promovendo a possibilidade de aplicação dos achados das pesquisas na prática cotidiana (Botelho, Cunha & Macedo, 2011).

2.1 Procedimentos para coleta de dados

No período entre outubro de 2014 a janeiro de 2015 foram pesquisadas as bases *SciELO*, *PePSIC*, *PsycINFO*, *BVS*, *Lilacs* com auxílio do *google alert*. Foi realizada busca simples (não booleana) utilizando-se os termos delinquência juvenil, ato infracional, adolescente em conflito com a lei, adolescente infrator, menor infrator, uso de drogas, toxicodependência, drogas de abuso, drogas de rua. Os critérios para inclusão foram: estudos de campo, teóricos ou documentais que abarcassem os fatores envolvidos na prática infracional e/ou no uso de drogas na adolescência, escritos por pesquisadores brasileiros e sobre a realidade nacional, ainda que publicados em periódicos estrangeiros entre os anos 2004 e 2014.

Foram identificados setenta e dois artigos, porém, foram excluídos doze que abordavam o uso de uma única droga ($n=2$), a relação entre o uso de drogas e doenças sexuais ou gravidez na adolescência ($n=4$), abordagens de tratamento para o uso de drogas ($n=3$), relatos de abordagens socioeducativas ($n=3$).

Oito artigos tratavam da relação entre o ato infracional e o uso de drogas (Penso & Sudbrack, 2004, Ferigolo, Barbosa, Arbo, Malysz, Stein & Barros, 2004, Conte, Henn, Oliveira & Wolff, 2008, Pereira & Sudbrack, 2008, Martins & Pillon, 2008, Bernardy & Oliveira, 2010, Zappe & Dias, 2012b, Lühring, Gauer, Vasconcellos, Davóglia & Navarrete, 2014). Devido à quantidade insuficiente para um estudo bibliográfico, optou-se por incluir os artigos que abordassem exclusivamente o uso de drogas ou a prática infracional e verificar a relação dos mesmos com as referidas temáticas.

Sobre o uso de drogas na adolescência foram elencados vinte e dois artigos (Tavares, Beria & Lima, 2004, Sanchez, Oliveira & Nappo, 2004, Soldera, Dalgalarondo, Corrêa Filho & Silva, 2004, Bahls & Ingbermann, 2005, Fonseca, 2006, Pratta & Santos, 2007a, Pratta & Santos, 2007b, Souza & Silveira Filho, 2007, Vieira, Aerts, Freddo, Bittencourt & Monteiro, 2008, Roehrs, Lenardt & Maftum, 2008, Oliveira, Bittencourt & Carmo, 2008, Savietto & Cardoso, 2009, Soares, Gonçalves & Werner Junior, 2010, Bertoni & Adorni, 2010, Vasters & Pilon, 2011, Pereira & Malfitano, 2012, Silveira, Ferreira, Zeitoune & Domingos, 2013, Pereira & Malfitano, 2014, Parada, 2013, Reis, Guareschi & Carvalho, 2014, Dagnoni & Garcia, 2014, Macedo, Aygnes, Barbosa & Luis, 2014).

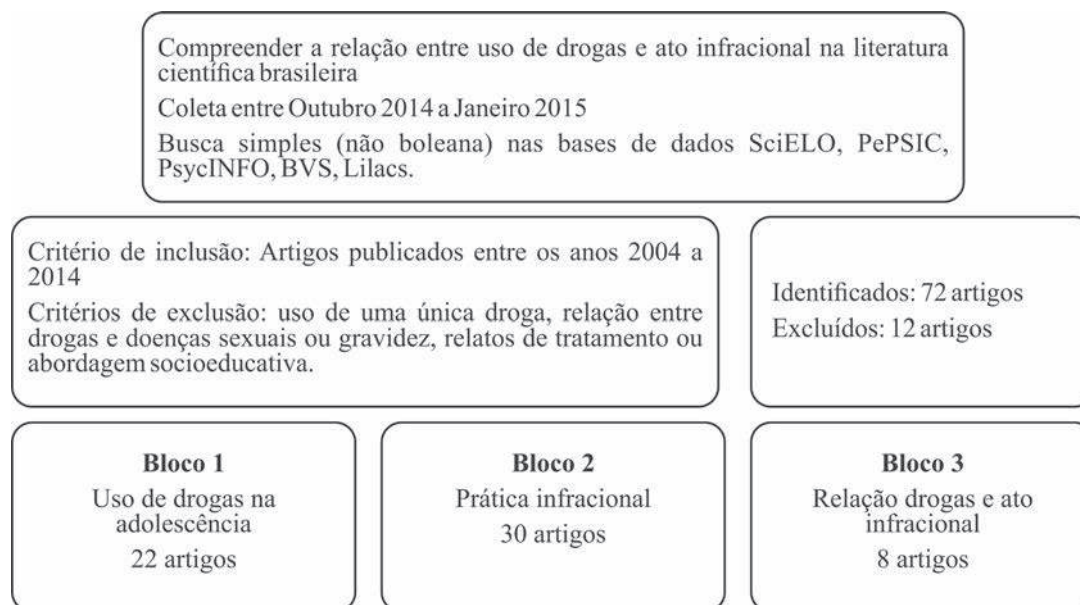
Sobre a prática infracional foram eleitos trinta artigos (Feijó & Assis, 2004, Dell'Áglio, Santos & Borges, 2004, Dell'Áglio, Benetti, Deretti, D'Incao & Leon 2005, Spagnol, 2005, Carvalho & Gomide, 2005, Junqueira & Jacoby, 2006, Schmitt, Pinto, Gomes, Quevedo & Stein, 2006, Priuli & Moraes, 2007, Aranzedo & Souza,

2007, Gallo & Williams, 2008, Ferreira, 2008, Castro & Guareschi, 2008, Vorcaro, Mazzini & Monteiro, 2008, Branco, Wagner & Demarchi, 2008, Bocca, 2009, Muller, Barbosa, Oliveira, Santos & Paludo, 2009, Rosário, 2010, Zappe & Ramos, 2010, Huculak, Mclennan & Bordin, 2011, Dias, Arpini & Simon, 2011, Tejedas, 2011, Souza, Silva-Abrão & Oliveira-Almeida, 2011, Andrade, Assumpção Junior, Teixeira & Fonseca, 2011, Bastos & Rabinovich, 2012, Zappe & Dias, 2012a, Nardi & Dell'Áglio, 2012, Nardi & Dell'Áglio, 2014, Moreira & Toneli, 2014, Francisco & Martins, 2014).

2.2 Procedimentos para análise de dados

Foram selecionados para análise sessenta artigos separados em três blocos temáticos: 1 -ato infracional; 2 -uso de álcool e drogas na adolescência; 3 -a relação entre os dois eventos. O fluxograma a seguir representa o caminho metodológico percorrido para seleção dos artigos analisados:

Título: Fluxograma Revisão Integrativa ato infracional e uso de drogas 2004/2015



Para cada um dos blocos foi construída uma tabela com colunas específicas para identificar: ano da publicação, periódico, área de concentração do periódico, título do artigo, nome dos autores, formação do primeiro autor,

método, objetivo, sujeitos, campo, fatores relacionados aos eventos em questão.

Tabela 1: Artigos sobre uso de drogas e ato infracional publicados entre os anos 2004

e 2014 em periódicos brasileiros (oito artigos)

Tabela 2: Artigos sobre uso de drogas na adolescência publicados entre os anos 2004 e 2014 em periódicos brasileiros (vinte e dois artigos)

Tabela 3: Artigos sobre ato infracional na adolescência publicados entre os anos 2004 e 2014 em periódicos brasileiros (trinta artigos).

Segue abaixo o modelo das tabelas e os critérios para estabelecer a área de conhecimento do periódico e para identificar a formação dos autores.

Título: Modelo de tabela para extração de informação de artigos científicos para fins de revisão bibliográfica

Ano	Periódico	Área de conhecimento	Tít.	Aut.	Form.	Método	Objetivo	Suj.	Campo	Conclusões
	Título do periódico <i>on line</i>	Identificação no portal das revistas e agrupadas de acordo com a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.	Título do artigo	Nome dos autores	Formação dos autores identificada no currículo lattes	Qualitativo quantitativo ou qualitativo	Objetivo identificado no corpo do artigo	Sujeitos da pesquisa	Campo da pesquisa	Conclusões do artigo

A seguir, foi contabilizada a quantidade de artigos publicados, a área do periódico, a formação do primeiro autor e os métodos.

Os fatores relacionados ao uso de drogas e/ou à prática infracional foram analisados a partir dos três níveis de conceitualização propostos por Shoemaker (1990) para o estudo da delinquência: o nível estrutural, o nível sociopsicológico e o nível individual. A relação entre drogas e o ato infracional foi analisada separadamente ao final a partir do modelo de Goldstein (1985) para a criminalidade relacionada à droga.

Nardi e Dell'Áglio (2010, p. 71) indicam que, para Shoemaker (2000),

O nível estrutural refere-se às condições sociais e abrange a incapacidade de organizações, grupos ou indivíduos de uma mesma comunidade para resolver coletivamente problemas comuns. Neste nível, os fatores sociais exercem certo controle sobre a delinquência e, quando

esses fatores tornam-se instáveis, os jovens ficam menos hábeis a resistir a comportamentos delinquentes.

Neste trabalho optou-se por agregar no nível estrutural os elementos mais estáveis da dimensão da vida, tais como: sexo, etnia e classe social.

O nível sociopsicológico abarca a dimensão social e emocional incluindo elementos como a autoestima, a influência dos grupos e aos sistemas de controle. Neste nível é enfatizada a influência dos grupos, e de instituições, principalmente a família. (Shoemaker, 2000 apud Nardi & Dell'Áglio, 2010). Foram considerados elementos constitutivos do nível sociopsicológico: família, escola, internação, religião, trabalho, mídia e amigos

O nível individual remete à dimensão da subjetividade, ou seja, como cada indivíduo constrói modos particulares de viver, sentir ou pensar. Se deve atentar para o fato de que, as supostas idiosincrasias -características que

seriam únicas e específicas daquele determinado indivíduo- interagem constantemente com outras dimensões da vida humana (sociais, culturais, etc.), inviabilizando que se possa eleger uma determinada característica como exclusivamente psicológica. Assim, os mecanismos internos do indivíduo, tanto biológicos quanto psicológicos, devem considerar a influência de fatores ambientais.

Torna-se evidente a impossibilidade de demarcar estes níveis na prática, pois os modos de vida de determinado sujeito ou grupo será sempre o resultado da sinergia destes fatores. Portanto, tal separação atende a necessidade de organizar os achados.

Por fim, analisou-se separadamente a relação entre uso de drogas e ato infracional tendo como referência o modelo de Goldstein (1985) para a criminalidade relacionada à droga. Com relação a tal associação, o Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência (2007) em uma nota sobre Droga e Criminalidade refere que tal relação é complexa, já que “(...) muitos infratores reincidentes não consomem drogas e muitos toxicodependentes não cometem crimes (...)” (Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência, 2007, n/p). Os autores retomam o modelo de Goldstein (1985) para classificar quatro tipos de crimes abarcados na expressão “criminalidade relacionada à droga”, quais sejam:

1 - Os crimes psicofarmacológicos: influência do consumo agudo ou crônico de uma substância (variações de humor, cognição, percepção ou da abstinência).

2 - Os crimes econômicos compulsivos: visam obter dinheiro para o consumo - a venda de drogas, a prostituição, os assaltos, a falsificação de receitas médicas, etc.

3 - Os crimes sistêmicos: participação dos mercados de drogas ilícitas e abarca atos violentos (assaltos, homicídios, castigos, cobrança de dívidas, disputas territoriais etc.) cometidos no contexto do funcionamento do tráfico de drogas e englobam também a corrupção de empresas, governos e sistemas bancários envolvidos na “lavagem” do dinheiro.

4 - As infrações à legislação em matéria de droga incluem a posse, o cultivo, a importação e o tráfico, mas também outras infrações como o branqueamento de capitais, ou a condução de

veículos sob a influência de drogas ou álcool (Goldstein, 1985).

A partir deste cenário teórico e conceitual se buscou compreender como esses fenômenos estão sendo relacionados nos artigos publicados em periódicos científicos.

3. Resultados

3.1. Ato infracional e uso de drogas: Área do periódico, formação do primeiro autor e métodos

O número de publicações sobre ato infracional (30) foi 15,3% acima da quantidade de publicações sobre o uso de drogas na adolescência (22), chamando a atenção para o pequeno número de artigos identificados sobre a relação entre os dois eventos, apenas oito em um período de onze anos.

As publicações concentraram-se em revistas das áreas da saúde e da psicologia, sendo, para o uso de drogas 54,4% e 27,2%, respectivamente; com relação à prática infracional 16,6% e 56,6%, e com relação aos dois eventos 62,5% e 37,5%. O mesmo se deu quanto à formação do primeiro autor que teve concentração nas referidas áreas, sendo com relação ao uso de drogas 36,3% e 31,8%, respectivamente; com relação à prática infracional 13,3% e 66,6% e com relação aos dois eventos 25% e 75%, respectivamente. Nardi e Dell’Áglio (2010) também identificaram que os estudos sobre delinquência juvenil encontram-se concentrados nas áreas médicas e na psicologia.

Zappe e Dias (2010) identificaram que as publicações nacionais sobre a prática infracional na adolescência predominam em revistas de psicologia e saúde.

Com relação ao método, o estudo sobre o uso de drogas se encontra distribuído em pesquisas qualitativas (oito), quantitativas (seis), teóricas (cinco), documentais (duas) e quantiquantitativas (uma), sendo as quantitativas geralmente, realizadas com adolescentes escolarizados de ambos os sexos. Já, para os artigos sobre ato infracional predominaram pesquisas qualitativas (dezessete), geralmente realizadas com adolescentes do sexo masculino

em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou egressos do sistema socioeducativo. Dos autores que estudaram a relação entre os dois eventos, o método preferido em seis dos oito artigos foi o qualitativo, sendo cinco pesquisas com sujeitos adolescentes aos quais se atribui a prática infracional.

A análise do método e dos sujeitos é importante, pois por meio desta se pode observar que os dois fenômenos em questão estão sendo estudados desde diferentes perspectivas metodológicas, bem como, com sujeitos de diferentes perfis sociodemográficos. Enquanto as pesquisas sobre uso de drogas lançam mão de métodos diversificados e tendem a abarcar sujeitos de ambos os sexos, etnias, classes sociais; nos estudos sobre a prática infracional e sobre a relação entre infração e uso de drogas, predomina o método qualitativo junto a um grupo específico de adolescentes brasileiros, aqueles que estão inseridos ou são egressos do sistema socioeducativo, cujo perfil é: pobres, do sexo masculino, pardos/negros.

3.2. Fatores relacionados ao uso de drogas e à prática infracional na adolescência

3.2.1 Nível estrutural: classe social, sexo, etnia

Para o uso de drogas só existem diferenças entre os sexos e as classes sociais quando se considera a droga de eleição, já que adolescentes de ambos os sexos e de diferentes classes têm utilizado diferentes tipos de drogas (Tavares et al., 2004, Soldera et al., 2004, Pratta & Santos, 2007a). Por outro lado, no que se refere à prática do ato infracional predominam adolescentes do sexo masculino, pobres, pardos/negros (exceto nos estados do sul do país, e em um estudo realizado em Sorocaba/SP, nos quais predominam adolescentes brancos) (Priuli & Moraes, 2007, Zappe & Ramos, 2010, Francisco & Martins, 2014).

No entanto, é possível supor que, assim como o uso de drogas, a prática infracional seja transversal às classes sociais. Spagnol (2005) e Bastos e Rabinovich (2012) pesquisaram

jovens sentenciados e não sentenciados de classe média envolvidos com a criminalidade, e Ferreira (2008), em um estudo comparativo entre Brasil e EUA, identificou que 69% dos adolescentes internados no sistema americano declaravam ser de classe média.

3.2.2. Nível sociopsicológico: família, escola, amigos, mídia, internação, trabalho e religião

A família obteve centralidade nas discussões dos trabalhos e alguns aspectos que as caracterizam foram considerados como fator de exposição aos dois eventos, tais como: o uso de drogas ou práticas ilegais por familiares, as situações de estresse familiar (separação ou morte dos pais), a violência vivida ou presenciada na infância/adolescência, o relacionamento ruim ou péssimo com os familiares, a exclusão social dos jovens e de suas famílias, a ausência paterna, estilos ou práticas parentais permissivos ou inconsistentes (Feijó & Assis, 2004, Tavares et al., 2004, Carvalho & Gomide, 2005, Pratta & Santos, 2006, Priuli & Moraes, 2007, Roehrs et al., 2008, Vieira et al., 2008, Gallo & Williams, 2008, Castro & Guareschi, 2008, Vieira et al., 2008, Bocca, 2009, Savietto & Cardoso, 2009, Zappe & Ramos, 2010, Oliveira et al., 2008, Vasters & Pillon, 2011, Dias et al., 2011, Zappe & Dias, 2012a, Nardi & Dell'Áglio, 2012, Silveira et al., 2013, Pereira & Malfitano, 2012, Francisco & Martins, 2014, Macedo et al., 2014).

Ressalta-se como fator protetor a qualidade afetiva das relações familiares mesmo em famílias consideradas divergentes dos padrões convencionais (Sanchez et al., 2004, Soldera et al., 2004, Schenker & Minayo, 2005, Pratta & Santos, 2006, Wagner & Oliveira, 2007, Paiva & Ranzoni, 2009, Castro & Teodoro, 2014), bem como o reconhecimento por parte dos adolescentes aos quais se atribui a prática infracional de que a família é seu maior apoio (Tejadas, 2011).

Moreira e Toneli (2014) atentam para o fato de que a família passou a constituir elemento para a análise do criminoso, em particular no que tange à ausência paterna, revelando um deslocamento do determinismo biológico para

o familiar, e Vorcaro et al. (2008) questionam a associação entre a falta do pai e o envolvimento com infrações.

A escola foi a segunda instituição de reconhecida importância. As dificuldades precoces no desempenho escolar, a defasagem idade/série e a dificuldade de adaptação (Sanchez et al., 2004, Bahls & Ingbermann, 2005, Souza & Silveira Filho, 2007), foram fatores relacionados ao uso de drogas, somando-se as frequentes ou repetidas expulsões e a baixa escolaridade dos pais para os adolescentes aos quais se atribui a prática infracional (Feijó & Assis, 2004, Priuli & Moraes, 2007, Gallo & Williams, 2008, Zappe & Ramos, 2010, Francisco & Moraes, 2014). Tais fatos indicam para a urgência de se rever os projetos preventivos realizados nestes espaços (Fonseca, 2006, Bertoni & Adorni, 2010).

A pressão exercida pelos colegas e o receio de ser excluído (Junqueira & Jacoby, 2006, Vieira et al., 2008, Oliveira et al., 2008, Vasters & Pillon, 2011, Dagnoni & Garcia, 2014), são fatores igualmente importantes para adolescentes de diferentes classes, sendo que, adolescentes de classe média podem optar pela prática infracional, entre outros motivos, para imitar jovens da periferia (Spagnol, 2005).

A mídia figurou entre os riscos para o uso de drogas e a prática infracional por meio de propagandas que relacionam drogas, beleza e felicidade, (Pratta & Santos, 2006, Roehrs et al., 2008), sendo que os adolescentes pertencentes às classes mais altas quando conflituam com as leis são retratados na mídia como “portadores de algum problema” e não “delinquentes”, como os adolescentes pobres (Spagnol, 2005).

A internação pode ser uma realidade para adolescentes de ambos os grupos. Quando objetiva o tratamento para o uso de drogas, (Bahls & Ingbermann, 2005), pode ser de forma compulsória (Reis et al., 2014), revelando o crescente processo de judicialização do cuidado em saúde mental (Reis et al., 2014). Quando decorrente da prática infracional, com o objetivo da socioeducação, identificou-se que os adolescentes não compreendem o processo judicial e tendem a associar a privação da liberdade com a prisão ou o manicômio (Castro

& Guareschi, 2008, Rosário, 2010), tendo sofrido intensa exposição à violência antes mesmo da internação (Huculak et al., 2011). Tais fatos somados ao estigma decorrente da própria internação podem cercear as expectativas de futuro (Aranzedo & Souza, 2007, Muller et al., 2009), levando à problematização sobre os efeitos deste evento na vida de adolescentes e seus familiares (Dias et al., 2011).

Com relação ao trabalho, não há consenso, adolescentes trabalhadores podem usar mais drogas, talvez devido à maior disponibilidade financeira (Soldera et al., 2004, Souza & Silveira Filho, 2007), porém, o tempo livre também pode favorecer a aproximação com as drogas (Vasters & Pillon, 2011). Já, para os adolescentes que cometem ato infracional, o desemprego e/ou o trabalho informal e precário foram considerados fatores de risco (Gallo & Williams, 2008).

As atividades de lazer só foram pesquisadas no que se refere ao uso de drogas, constatando-se que adolescentes usuários e não usuários elegem diferentes atividades, emergindo dentre estas a prática religiosa como um importante fator protetor. (Sanchez et al., 2004, Soldera et al., 2004, Pratta & Santos, 2007b).

3.2.3. Nível individual

Os fatores relacionados à drogadição se superpõem àqueles identificados na prática infracional. São eles: o sentimento contemporâneo de insuficiência e a noção de desamparo (Savietto & Cardoso, 2009), a busca pela autonomia, o poder sobre si mesmo, a diferenciação dos pais (Wagner & Oliveira, 2007, Parada, 2013), a curiosidade, a busca por vivências prazerosas (Soares et al., 2010, Vasters & Pillon, 2011), a ausência de pertencimento (Tejadas, 2011), a tristeza e a solidão (Vieira et al., 2008).

Figuram como fatores individuais protetores para ambos os eventos: o estabelecimento de uma meta ou plano de vida, a autoestima, orgulho, satisfação com a vida e as habilidades para lidar com situações de conflito (Sanchez et al., 2004, Bahls & Ingbermann, 2005, Vieira et al., 2008, Vasters & Pillon, 2011, Nardi & Dell'Áglio, 2014).

3.2.4. Ato infracional e drogas

Um número expressivo de autores relaciona o ato infracional ou a sua reincidência ao fato de os adolescentes estarem sob efeito do uso de álcool ou drogas, ou à abstinência, inclusive para adolescentes do sexo feminino (Dell'Áglio et al., 2004, Feijó & Assis, 2004, Ferigolo et al., 2004, Dell'Áglio et al., 2005, Carvalho & Gomide, 2005, Junqueira & Jacoby, 2006, Priuli & Moraes, 2007, Aranzedo & Souza, 2007, Gallo & Williams, 2008, Ferreira, 2008, Martins & Pillon, 2008, Branco et al., 2008, Bocca, 2009, Dias et al., 2011, Muller et al., 2009, Tejasdas, 2011, Zappe & Dias, 2012b, Nardi & Dell'Áglio, 2012, Nardi & Dell'Áglio, 2014). O trabalho de Castro e Guareschi (2008) problematiza o fato de o uso de drogas aparecer com frequência nos relatórios emitidos pelos socioeducadores.

A negligência, o abandono, experiências precoces de violência, a cultura do uso de drogas no ambiente familiar, a falta de referência familiar, o sentimento de desamparo frente ao mundo contemporâneo, e a ausência de ambientes protetores, constam entre os fatores de risco (Bernardy & Oliveira, 2010, Zappe & Dias, 2012b).

Lühring et al. (2014) identificaram que o maior consumo de substâncias tem relação com a violência e traços psicopáticos, embora 60,5% dos adolescentes entrevistados afirmarem que o fato de usarem drogas não tinha qualquer relação com o ato infracional cometido. Já, no estudo de Zappe e Dias (2012b) todos os adolescentes entrevistados associaram o uso de drogas à prática infracional.

Desde a perspectiva da teoria sistêmica e da teoria psicanalítica, ambos os eventos -uso de drogas e/ou prática infracional- podem ser expressões de sintomas presentes na dinâmica familiar e social (Penso & Sudbrack, 2004, Conte et al., 2008). Pereira e Sudbrack (2008) propõem compreender o fenômeno das drogas no universo infracional a partir de diferentes dependências: dos efeitos, das relações afetivas, dos fornecedores, dos provedores e dos pares, transcendendo a compreensão da dependência para além dos componentes químicos das drogas.

De modo geral, para os autores pesquisados a relação entre o ato infracional e as drogas sugere estar relacionada às relações familiares, sociais e/ou aos traços individuais de personalidade. Utilizando como analisador o modelo de Goldstein (1985), podemos sugerir que demandam maiores pesquisas e reflexões os crimes psicofarmacológicos -decorrentes dos efeitos das drogas no comportamento infracional-, os crimes econômicos compulsivos -realizados em função da abstinência- e, principalmente, os crimes sistêmicos, aqueles ocorridos no interior do mercado das drogas, dada a evidente vinculação de muitos destes adolescentes e/ou familiares com o tráfico de drogas, inclusive por parte de adolescentes do sexo feminino (Dell'Áglio et al., 2004, Feijó & Assis, 2004, Spagnol, 2005, Schmitt et al., 2006, Priuli & Moraes, 2007, Aranzedo & Souza, 2007, Gallo & Williams, 2008, Ferreira, 2008, Branco et al., 2008, Zappe & Ramos, 2010, Andrade et al., 2011, Tejasdas, 2011, Zappe & Dias, 2012b, Nardi & Dell'Áglio, 2012, Francisco & Martins, 2014).

3.2.5. Drogas e Ato infracional

Entre os pesquisadores que estudaram o uso de drogas na adolescência, poucos o relacionaram à criminalidade (Silveira et al., 2013, Parada, 2013, Dagnoni & Garcia, 2014). Outros autores tendem para a desconstrução desta associação. Reis et al. (2014) refletem que o uso de drogas tem sido utilizado como um dos elementos que compõem uma prognose do envolvimento com atos criminalizados, como se, antes mesmo de cometer o desvio, fosse possível prevê-lo pelo fato de o adolescente usar droga. Pereira e Malfitano (2014) apontam para o fato de que a violação de direitos a que estão sujeitos os adolescentes mais pobres, bem como a precariedade das relações de trabalho, são fatores que se traduzem em uma vulnerabilidade maior que aquela advinda da temática das drogas.

4. Discussão

A produção brasileira de artigos sobre os fatores implicados no uso de drogas, na prática

infracional e na relação entre os dois eventos, nos últimos onze anos, encontra-se concentrada em periódicos e pesquisadores das áreas da saúde e da psicologia, fato que pode aprofundar conhecimentos especializados, mas fragilizar a construção de uma linguagem interdisciplinar. Tal fato indica a necessidade e importância de maior engajamento das outras áreas do conhecimento nas temáticas em questão. Seria interessante que tal engajamento se desse a partir de alguns princípios norteadores, já que se observou no presente trabalho de revisão que os pesquisadores que investigaram os fatores envolvidos no uso de drogas na adolescência utilizaram métodos diversificados, elegeram como sujeitos adolescentes de diferentes sexos, etnias e classes sociais. Já, os pesquisadores que investigaram a prática infracional privilegiaram o método qualitativo e sujeitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ou egressos do sistema socioeducativo. Importante ressaltar que, segundo dados nacionais (Brasil, 2013), a maioria dos adolescentes deste grupo é do sexo masculino, de cor parda/negra e pertencente às camadas mais pobres da população.

A distância entre os métodos e sujeitos eleitos para os estudos de cada uma das temáticas - drogas e ato infracional - inviabiliza a possibilidade de relacionar o uso de drogas e a prática infracional.

Não obstante, considerando os resultados das pesquisas, aquelas que abordaram o uso de drogas apresentaram escassas referências à delinquência como desfecho para tal uso, sendo que, em apenas um artigo (Silveira et al., 2013) foi identificada a relação unívoca entre o uso de drogas e a entrada para a delinquência, e em dois artigos (Pereira & Malfitano, 2012, 2014) os autores desconstróem esta relação apontando para o fato de existir questões sociais que se sobreporiam ao uso de drogas como um determinante para delinquir.

Em contrapartida, os autores que estudaram os fatores envolvidos na prática infracional, ou a relação entre o ato infracional e o uso de drogas com sujeitos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou egressos do sistema, tenderam a associar a prática infracional com o uso de drogas (Ferigolo et al., 2004, Schmitt

et al. 2006, Martins & Pillon, 2008, Conte et al., 2008, Lühring et al., 2014). Indica-se como exceção, o artigo de Pereira e Sudbrack (2008) no qual as autoras problematizam tal relação, identificando inúmeros fatores envolvidos entre o uso de drogas e o ato infracional, incluindo a possibilidade de o adolescente alegar que estava sob efeito do uso de drogas no momento da infração, como um álibi, nem sempre refletindo veracidade.

O estudo entre a prática infracional e o uso de drogas demanda estudos e reflexões que considerem a heterogeneidade dos adolescentes, adotando como sujeitos jovens que representem sociodemograficamente este grupo brasileiro.

No que tange aos fatores estruturais, psicossociais e individuais podemos afirmar que os mesmos se conjugam formando uma complexa trama que pode expor ou proteger os adolescentes dos eventos em questão, impossibilitando que se delegue a qualquer uma destas instâncias, exclusivamente, o uso de drogas ou o ato infracional na adolescência. No entanto, a ênfase recaiu sobre as instituições família e escola, vindo a seguir o sentimento de pertencimento aos grupos, as mensagens midiáticas, o acesso ao trabalho, autoestima, perspectivas de futuro, o sentimento de desamparo e habilidades para lidar com situações de conflito, compondo assim os elementos que podem ter grande interferência para proteger ou expor os adolescentes aos eventos em questão.

A temática das políticas públicas enquanto constitutiva da dimensão psicossocial foi fracamente inserida no debate. No total de vinte e dois artigos, três resgataram pontualmente o histórico do tema “drogas” na área da saúde (Pratta & Santos, 2006, Vieira et al., 2008, Vasters & Pillon, 2011) e um (Schenker & Minayo, 2005) deteve-se mais aprofundadamente na fragilidade das políticas públicas brasileiras no que diz respeito ao uso de drogas na adolescência. As referidas autoras atentaram para o fato de que a política de guerra às drogas -que tem entre suas estratégias a campanha “diga não às drogas”- desconhece a criticidade dos adolescentes, e o fato de as drogas desempenharem papéis importantes do ponto de vista pessoal e social, além de “não oferecer

alternativas à promoção de comportamentos saudáveis” (Schenker & Minayo, 2005, p. 714).

Em três trabalhos (13,6%), a prevenção ao uso e abuso de drogas foi reconhecida como ação interdisciplinar e intersetorial que deve incluir maior igualdade social, atuação contra o racismo, promoção do protagonismo juvenil, além da articulação dos diferentes serviços -social, educacional e de saúde-, numa visão multidisciplinar e, também envolver a sociedade no planejamento de políticas voltadas à construção de ambientes protetores e saudáveis para melhorar a qualidade de vida dos adolescentes e da comunidade (Schenker & Minayo, 2005, Vieira et al., 2008, Bertoni & Adorni, 2010).

Se, por um lado, a individualidade deve ser valorizada, pois os jovens são sujeitos ativos e não apenas meros receptores, o entorno no qual vivem suas diversas experiências de vida, e não apenas a experiência desviante -seja ela do uso de drogas, ou do ato infracional- constitui o cenário no qual as idiossincrasias poderão se apresentar e que demanda maior atenção por parte dos estudiosos.

5. Considerações

A produção acadêmica brasileira sobre os temas tem privilegiado as áreas médicas e psicológicas, revelando a necessidade de maior engajamento de pesquisadores de outras áreas com vistas à construção de uma linguagem interdisciplinar imprescindível ao debate e à ação.

Ante a difícil tarefa de identificar e generalizar os motivos para as práticas desviantes na adolescência, talvez deveríamos nos questionar como, em uma realidade com tantas injustiças e desigualdades, há um número tão pequeno de adolescentes que desviam. É significativo que no cenário brasileiro apenas 0,5% do total dos adolescentes esteja em cumprimento de alguma medida socioeducativa. E, por fim, talvez devêssemos abandonar a ânsia de buscar explicações, de tentar esclarecer os motivos, os **por quês** dos adolescentes infracionarem ou usarem drogas, e tentar compreender **como** tal cenário se configurou

enquanto parte de uma história coletiva da nossa sociedade e cultura, transcendendo de uma compreensão individual e personalizada para uma compreensão histórica e coletiva.

Referências

- Andrade, R. C. de, Assumpção Junior, F., Teixeira, I. A. & Fonseca, V. A. da S. (2011). Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): estudo de gênero e relação com a gravidade do delito. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16 (4), pp. 2179-2188. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000400017>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000400017&lng=en&nrm=iso.
- Aranzedo, A. & Souza, L. (2007). Adolescentes autores de homicídio: vivência da privação de liberdade e planos para o futuro. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 5 (15), pp. 1-20. Recuperado de: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/dic2007_notas1.pdf.
- Bahls, F. R. C. & Ingbermann, Y. K. (2005). Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. *Estudos de Psicologia*, 22 (4), pp. 395-402. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000400007>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2005000400007&lng=en&nrm=iso.
- Bastos, S. S. & Rabinovich, E. P. (2012). Jovens de classes médias infratores e a questão da autoridade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (2), pp. 539-553. Recuperado de: <http://www.revipsi.uerj.br/v12n2/artigos/pdf/v12n2a13.pdf>.
- Bernardy, C. C. F. & Oliveira, M. L. F. de (2010). O papel das relações familiares na iniciação ao uso de drogas de abuso por jovens institucionalizados. *Revista escola enfermagem USP*, 44 (1), pp. 11-17. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342010000100002&lng=en&tlng=pt.
- Bertoni, L. M. & Adorni, D. da S. (2010). A prevenção às drogas como direito à vida



- e à saúde: uma interface com a educação. *Caderno Cedes*, 30 (81), pp. 209-217. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622010000200006&lng=en&tlng=pt.
- Bocca, M. C. (2009). Ato infracional na adolescência: um fenômeno contemporâneo. *Arquivos de Ciências da Saúde Unipar*, 13 (2), pp. 169-179. Recuperado de: <http://revistas.unipar.br/saude/article/view/3021/2192>.
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. de A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5 (11), pp. 121-136. Recuperado de: <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>.
- Branco, B. de M., Wagner, A. & Demarchi, K. A. (2008). Adolescentes infratores: Rede social e funcionamento familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), pp. 125-132. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722008000100016&lng=en&tlng=pt.
- Brasil (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, 2010*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH.
- Brasil (2013). *Levantamento Nacional dos e das adolescentes em conflito com a lei-2012*. Brasília: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Subsecretaria de Promoção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recuperado de: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>.
- Carvalho, M. C. N. de & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22 (3), pp. 263-275. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300005>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000300005&lng=en&tlng=pt.
- Castro, A. L. de S. & Guareschi, P. (2008). Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia e Sociedade*, 20(2), pp. 200-207. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200007>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822008000200007&lng=en&tlng=pt.
- Castro, A. M. F. de & Teodoro, M. L. M. (2014). Relações familiares de adolescentes cumprindo medida socioeducativa restritiva de liberdade: Uma revisão narrativa da literatura. *Temas de Psicologia*, 22 (1), pp. 01-12. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-01>. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2014000100001&lng=pt&tlng=pt.
- Conselho Nacional de Justiça-CNJ- (2012). Departamento de Pesquisas Judiciárias *Panorama Nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Programa Justiça ao Jovem. Recuperado de: https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoese/projetos/CNJ_panorama_nacional_medidas_socioeducativas.pdf.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-Sinase*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recuperado de: http://www.condeca.sp.gov.br/legislacao/sinase_integra.pdf.
- Conte, M., Henn, R. C., Oliveira, C. S. de & Wolff, M. P. (2008). “Passes” e impasses: adolescência-drogas-lei. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11 (4), pp. 602-615. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142008000400007>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142008000400007&lng=en&tlng=pt.
- Dagnoni, J. M., & Garcia, A. (2014). Dependência química, amizade e desenvolvimento humano. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia* 7 (1), pp. 17-26. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100001&lng=pt&tlng=pt.

- Dell'Áglio, D. D., Benetti, S. P. da C., Deretti, L., D'Incao, D. B. & Leon, J. S. (2005). Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. *Paidéia*, 15 (30), pp. 119-129. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100013>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2005000100013&lng=en&tlng=pt.
- Dell'Áglio, D. D., Santo, S. S. dos & Borges, J. L. (2004). Infração juvenil feminina: Uma trajetória de abandonos. *Interação em Psicologia*, 8 (2), pp. 191-98. Recuperado de: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3255>.
- Dias, A. C. G., Arpini, D. M. & Simon, B. R. (2011). Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas. *Psicologia e Sociedade*, 23 (3), pp. 526-535. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300010>. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326607010>.
- Dias, I. de M. T. (2011). Estigma e ressocialização-uma análise sobre Direitos Humanos e reintegração de adolescentes em conflito com a lei. *Videre*, 3 (6), pp. 87-109. Recuperado de: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/viewFile/1050/pdf_142.
- Feijó, M. C. & Assis, S. G. de (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), pp. 157-166. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26190117>.
- Ferigolo, M., Barbosa, F. S., Arbo, E., Malysz, A. S., Stein, A. T. & Barros, H. M. T. (2004). Prevalência do consumo de drogas na Febem, Porto Alegre. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (1), pp. 10-16. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462004000100006&lng=en&tlng=pt.
- Ferreira, S. de L. (2008). Estudo comparativo sobre o adolescente autor de ato infracional no centro (Estados Unidos da América) e na periferia (Brasil) do capitalismo. *Revista Urutagua-revista academica multidisciplinar*, 14, pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.urutagua.uem.br/014/14ferreira.PDF>.
- Fonseca, M. S. da (2006). Como prevenir o abuso de drogas nas escolas? *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (10), pp. 339-341. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200018>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572006000200018&lng=en&tlng=pt.
- Francisco, J. C. & Martins, M. F. (2014). Adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa-Sorocaba/SP: Ato infracional e processo educativo. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 38, pp. 183-220. Recuperado de: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/741/665>.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. de A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), pp. 41-59. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100003&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S010015742008000100003>
- Goldstein, P. J. (1985). The drugs/violence nexus: a tripartite conceptual framework. *Journal of Drug Issues*, 15, pp. 493-506.
- Huculak, S., Mclennan, J. D. & Bordin, I. A. (2011). Exposure to violence in incarcerated youth from the city of São Paulo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 33 (3), pp. 314-320. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462011000300011&lng=en&tlng=en.
- Junqueira, M. R. & Jacoby, M. (2006). O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. *Revista Virtual Textos & Contextos*, 5 (2), pp. 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527159012>.
- Presidência da República do Brasil (1990). *Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República do Brasil.

- Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Lühning, G., Gauer, G., Vasconcellos, S., Davóglia, T., Silva, L. & Navarrette, S. S. (2014). Correlação entre traços de psicopatia e abuso de drogas em uma amostra de adolescentes brasileiros em conflito com a lei. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2 (1), pp. 29-39. Recuperado de: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/1226
- Macedo, J. Q., Aygnes, D. C., Barbosa, S. P. & Luis, M. V. (2014). Concepções e vivências de estudantes quanto ao envolvimento com substâncias psicoativas em uma escola pública de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Ciencia y Enfermería*, XX (3), pp. 95-107. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071795532014000300009&lng=es&tlng=pt.10.4067/S0717-95532014000300009.
- Martins, M. C. & Pillon, S. C. (2008). A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (5), pp. 1112-1120. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2008000500018&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000500018>
- Moreira, L. E. & Tonelli, M. J. F. (2014). Paternidade, família e criminalidade: uma arqueologia entre o Direito e a Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 26 (n. esp), pp. 36-46. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-7182201400050000>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000500005&lng=pt&nrm=iso.
- Muller, F., Barbosa, P. da S., Oliveira, C. C. de, Santos, R. G. dos & Paludo, S. dos S. (2009). Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre o delito, a medida de internação e as expectativas futuras. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1), pp. 70-87. Recuperado de: <http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=R>
- BAC&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=40.
- Nardi, F. L. & Dell'Áglia, D. D. (2010). Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2), pp. 69-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012391552010000200007&lng=en&tlng=pt.
- Nardi, F. L. & Dell'Áglia, D. D. (2012). Adolescentes em conflito com a lei: Percepções sobre a família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (2), pp. 181-191. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/06.pdf>.
- Nardi, F. L. & Dell'Áglia, D. D. (2014). Trajetórias de adolescentes em conflito com a lei após o cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado. *Psico*, 45 (4), pp. 541-550. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/12978/12481>.
- Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência (2007). *Drogas e criminalidade: Uma relação complexa. Para uma definição de criminalidade relacionada com a droga: Nota do Observatório europeu da droga e da toxicodependência*. Lisboa: Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência. Recuperado de: <http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index36331EN.html>.
- Oliveira, E. B. de, Bittencourt, L. P. & Carmo, A. C. do (2008). A importância da família na prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes: *Papel materno*. *Smad. Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 4 (2), pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145217280002>.
- Paiva, F. S. de & Ronzani, T. M. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: Revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), pp. 177-183. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722009000100021&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100021>

- Parada, J. J. (2013). Aspectos psicossociais relacionados ao uso de drogas na adolescência. *Percurso Acadêmico*, 3 (5), pp. 10-21. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/6254/5746>.
- Penso, M. A. & Sudbrack, M. F. (2004). Envolvimento com atos infracionais e com drogas como possibilidades para lidar com o papel de filho parental. *Psicologia USP*, 15 (3), pp. 29-54. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psup/v15n3/24604.pdf>.
- Pereira, P. E. & Malfitano, A. P. S. (2012). Percursos metodológicos para a apreensão de universos de adolescentes e jovens: um enfoque sobre a questão das drogas. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 22 (3), pp. 334-340. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822012000300009&lng=pt&tlng=en.
- Pereira, P. E. & Malfitano, A. P. S. (2014). Atrás da Cortina de Fumaça: Jovens da Periferia e a Temática das Drogas. *Saúde & Transformação Social*, 5 (1), pp. 27-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265331691006>.
- Pereira, S. E. F. N. & Sudbrack, M. F. O. (2008). Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), pp. 151-159. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722008000200004&lng=en&tlng=pt.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. dos (2006). Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: Um estudo bibliográfico. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), pp. 315-322. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300009>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2006000300009&lng=en&tlng=pt.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. dos (2007a). Adolescência e uso de substâncias psicoativas: O impacto do nível socioeconômico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (n. esp.), pp. 806-811. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692007000700015&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000700015>.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. dos (2007b). Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: Possíveis relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), pp. 43-52. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000100006>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100006&lng=en&tlng=pt.
- Priuli, R. M. A. & Moraes, M. S. de (2007). Adolescentes em conflito com a lei. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12 (5), pp. 1185-1192. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000500015>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232007000500015&lng=en&nrm=iso.
- Reis, C., Guareschi, N. M. F. & Carvalho, S. (2014). Sobre jovens drogaditos: As histórias de ninguém. *Psicologia e Sociedade*, 26 (n. spe.), pp. 68-78. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500008>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000500008&lng=pt&nrm=iso.
- Roehrs, H., Lenardt, M. H. & Maftum, M. A. (2008). Práticas culturais familiares e o uso de drogas psicoativas pelos adolescentes: Reflexão teórica. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12 (2), pp. 353-357. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127715310024>.
- Rosário, A. B. do (2010). Grupo com adolescentes em privação de liberdade: Circulação da palavra como possibilidade de ressignificação do ato infracional. *Revista da Spagesp*, 11 (1), pp. 66-76. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702010000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Salazar-Estrada, J. G., Torres-López, T. M., Reynaldós-Quinteros, C., Figueroa, V., Norma, S., & Valencia-Abundiz, S. (2009). Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2, supl. 1), pp. 1491-1512. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2009000300013&lng=pt&tlng=.
- Sanchez, Z. V. der M., Oliveira, L. G. de & Nappo, S. A. (2004). Fatores protetores de adolescentes contra o uso de drogas com ênfase na religiosidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9 (1), pp. 43-55. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232004000100005>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232004000100005&lng=en&tlng=pt.
- Savietto, B. B. & Cardoso, M. R. (2009). A drogadição na adolescência contemporânea. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), pp. 11-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100003>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722009000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Schenker, M. & Minayo, M. C. de S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (3), pp. 707-717. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000300027>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300027&lng=en&tlng=pt.
- Schmitt, R., Pinto, T. P., Gomes, K. M., Quevedo, J. & Stein, A. (2006). Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 33 (6), pp. 297-303. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832006000600002>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010160832006000600002&lng=en&tlng=pt.
- Shoemaker, D. (1990). *Theories of delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Silveira, H., Ferreira, V., Zeitoune, R. & Domingos, A. (2013). Efeitos das drogas lícitas e ilícitas na percepção de adolescentes: Uma abordagem de enfermagem. *Revista Enfermagem UERJ*, 21 (6), pp. 7-48. Recuperado de: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/12072>
- Soares, H. L. R., Gonçalves, H. C. B. & Werner Junior, J. (2010). Cérebro e o uso de drogas na infância e adolescência. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22 (3), pp. 639-640. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000900013>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000900013&lng=en&tlng=pt.
- Soldera, M., Dalgalarondo, P., Corrêa Filho, H. R. & Silva, C. A. M. (2004). Uso de drogas psicotrópicas por estudantes: Prevalência e fatores sociais associados. *Revista de Saúde Pública*, 38 (2), pp. 277-283. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102004000200018>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102004000200018&lng=en&tlng=pt.
- Souza, D. P. O. de & Silveira Filho, D. X. da (2007). Uso recente de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 10 (2), pp. 276-287. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2007000200015>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2007000200015&lng=en&tlng=pt.
- Souza, E. M. de, Silva-Abrão, F. P. da & Oliveira-Almeida, J. (2011). Desigualdade social, delinquência e depressão: Um estudo com adolescentes em conflito com a lei. *Revista de Salud Pública*, 13 (1), pp. 13-26. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012400642011000100002&lng=en&tlng=pt.
- Spagnol, A. S. (2005). Jovens delinquentes paulistanos. *Tempo social*, 17 (2), pp. 275-299. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200012>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702005000200012&lng=en&tlng=pt.
- Tavares, B. F., Beria, J. U. & Lima, M. S. de (2004). Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. *Revista de Saúde*

- Pública*, 38 (6), pp. 787-796. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102004000600006>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102004000600006&lng=en&tlng=pt.
- Tejadas, S. (2011). Juventude e ato infracional: o sistema socioeducativo e a produção da reincidência. *Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público*, 1 (1), s/p. Recuperado de: http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/revista_digital/numero_01/revista_digital_ed_01_3.pdf.
- Vasters, G. P. & Pillon, S. C. (2011). O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19 (2), p. 8-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000200013>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041692011000200013&lng=en&tlng=en.
- Vieira, P. C., Aerts, D. R. G. de C., Freddo, S. L., Bittencourt, A. & Monteiro, L. (2008). Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (11), pp. 2487-2498. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008001100004>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2008001100004&lng=en&tlng=pt.
- Vorcaro, A., Mazzini, C. de A. & Monteiro, J. P. (2008). Ato infracional e metáfora paterna. *Psicologia Teoria e Prática*, 10 (2), pp. 135-146. Recuperado de: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=193817427011>.
- Wagner, M. F. & Oliveira, M. da S. (2007). Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psicologia Clínica*, 19 (2), pp. 110-116. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652007000200008>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652007000200008&lng=en&tlng=pt.
- Zappe, J. G. & Dias, A. C. G. (2010). Delinquência juvenil na produção científica nacional: Distâncias entre achados científicos e intervenções concretas. *Barbarói*, 33, pp. 82-103. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1503/1313>.
- Zappe, J. G. & Dias, A. C. G. (2012a). Violência e fragilidades nas relações familiares: Refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 17 (3), pp. 389-395. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300006>. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2012000300006&lng=en&tlng=pt.
- Zappe, J. G. & Dias, A. C. G. (2012b). Adolescência, violência e uso de drogas: Um estudo de casos múltiplos. *Adolescência e Saúde*, 9 (2), pp. 30-36. Recuperado de: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=313.
- Zappe, J. G. & Ramos, N. V. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia e Sociedade*, 22 (2), pp. 365-373. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000200017>. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326457017>.

Referencia para citar este artículo: Fuica–Rebolledo, I. F. & Vergara–Andrades, C. (2016). Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 957-973.

Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas*

INTI FERNANDO FUICA–REBOLLEDO**
Sociólogo Universidad de Concepción, Chile.

CONSTANSA VERGARA–ANDRADES***
Socióloga Universidad de Concepción, Chile.

Artículo recibido en noviembre 11 de 2015; artículo aceptado en abril 1 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** La alta tasa de escolarización secundaria, el aumento de la matrícula en educación superior, la precarización de la educación pública y el alto endeudamiento familiar para costear la educación son factores que constituyen y tensionan la realidad que viven actualmente los y las jóvenes chilenos y chilenas. En este contexto, es necesario relevar los espacios de sociabilidad juvenil presentes en el Chile, que oscilan entre espacios institucionalizados y espacios intersticiales, identificados a partir del análisis de discurso de 23 grupos de discusión¹. El presente artículo² relaciona ciertas continuidades y cambios en los modos de sociabilidad juvenil, y observa la búsqueda de autonomía de los y las jóvenes en sus negociaciones cotidianas con la institucionalidad y la importancia de las relaciones entre pares en la construcción de sus identidades.

Palabras clave: Juventud urbana, educación, organización juvenil (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Sociabilidad juvenil, espacios institucionalizados, espacios intersticiales.

Tangled youth. Approaches to contemporary chilean youth sociabilities

• **Abstract (descriptive):** The high rate of students remaining in secondary school, the higher number of young people enrolling in higher education, the precariousness of public education and the high level of debt that families take on to fund their children's education are the factors that constitute and create difficulties in the realities currently faced by young Chileans. In context it is necessary to highlight the different social spaces for young people in contemporary Chile, ranging

* Este artículo de reflexión se sustenta en la investigación realizada por los autores en el marco del Proyecto Anillo Juventudes SOC-1108 financiado por Conicyt- Chile, cuyo inicio fue el 5 de diciembre de 2012 y su finalización el 5 de mayo de 2016. La reflexión aquí presentada corresponde al trabajo realizado durante el año 2014. El Área de conocimiento del presente artículo pertenece a la Sociología, mientras que la subárea corresponde a los estudios de Juventudes.

** Sociólogo de la Universidad de Concepción, Chile. Asistente de investigación del Proyecto Anillo juventudes (SOC 1108) 2013- 2015. Correo electrónico: inti.fuica.rebolledo@gmail.com

*** Socióloga de la Universidad de Concepción, Chile. Asistente de investigación del Proyecto Anillo juventudes (SOC 1108) 2013- 2015. Correo electrónico: constansavergara@gmail.com

1 En el contexto de investigación del Proyecto Anillo Juventudes SOC-1108 se realizaron 23 grupos de discusión con jóvenes de diversas ciudades (Valparaíso, Santiago, Talca, Curicó, San Fernando, Concepción, Punta Arenas) y procedencias de clase (categorizadas por el tipo de establecimiento educacional al que asisten: educación media pública, particular o subvencionada, científica humanista y técnico profesional y de enseñanza superior: Centros de formación técnica, institutos profesionales, universidades privadas selectivas y no selectivas, universidades tradicionales) del país que cursan su último año de educación secundaria y educación superior.

2 Agradecemos a Rodrigo Ganter Solís, por el apoyo constante y generosidad en la elaboración del presente artículo, quien nos desafía a pensar más allá de nuestras certezas.



from institutionalized to interstitial spaces that were identified based on the discourse analysis of the results of 23 focus groups. This article identifies certain continuity and changes in the ways that young people socialize, evidencing the search for autonomy that exists in their daily negotiations with institutions and the importance of relationships between peers in the construction of their identities.

Key words: Urban youth, education, youth organizations (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: Youth sociability, institutionalized spaces, interstitial spaces.

Tramas juvenis. Aproximações às sociedades juvenis chilenas contemporâneas

• **Resumo (descritivo):** A alta taxa de escolaridade secundária, o aumento da matrícula no ensino superior, a precarização da educação pública e a alta dívida familiar para pagar o ensino são fatores que constituem e trazem preocupações à realidade que vivem atualmente os/as jovens chilenos/as. Neste contexto, faz-se necessário amenizar as diferenças nos ambientes de sociabilização juvenil presentes no Chile contemporâneo, os quais oscilam entre espaços institucionalizados e espaços intersticiais, identificados a partir da análise de discurso de 23 grupos de discussão. O presente artigo trata de certas continuidades e mudanças nos modos de sociabilidade juvenil, evidenciando a busca de autonomia dos jovens em suas cotidianas negociações com a institucionalidade e a importância das relações entre grupos na construção de suas identidades.

Palavras-chave: Juventude urbana, educação, organização juvenil (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave dos autores: Sociabilidade juvenil, espaços institucionalizados, espaços intersticiais.

–1. Punto de partida. –2. Contexto Estructural Chileno (1990– 2015). –3. Elementos de sociabilidad juvenil en el Chile Actual. –4. Salidas. –Lista de referencias.

1. Punto de partida

Los estudios sobre las juventudes en Chile comienzan a abordarse a partir de la década de los setenta, cuando los y las jóvenes ya se han consolidado como actores relevantes de la sociedad chilena³, principalmente visibilizados en su actuar estudiantil e incipientemente en sus prácticas vinculadas a la industria cultural (Mattelart & Mattelart, 1970). Durante los ochenta, las categorías de análisis se amplían e incluyen a un nuevo sujeto juvenil durante esta época, las juventudes populares, visibilizadas a partir del proceso de modernización de la economía, el aumento de la cobertura en la

educación y la crisis política⁴ (Aguilera, 2009).

En los años noventa, los estudios sobre las juventudes se complejizan. Impulsados principalmente por el Estado⁵ y ante la necesidad de saldar la deuda que deja la Dictadura con los y las jóvenes que han sido excluidos social y económicamente, se comienzan a diseñar políticas públicas que busquen la integración social y su disciplinamiento, al considerar a los y las jóvenes como una potencial amenaza para el proceso democratizador del país (Duarte, 2015).

Siguiendo a Aguilera (2009), en las investigaciones impulsadas durante esta década

3 Es importante señalar que es a principios del siglo XX cuando los jóvenes chilenos emergen como categoría identitaria y comienzan a constituirse como actores sociales dentro de los círculos artísticos literarios y la creación de la Federación de estudiantes de la Universidad de Chile en 1906, comenzando a ser considerados como actores relevantes en los sucesivos procesos de transformaciones sociales y políticas del país, desde su acción en los círculos anarcosindicalistas, la lucha por el acceso a la educación superior y la vanguardia artística ilustrada, mientras que, a partir de la década del 70 la juventud comienza a considerarse como una categoría de análisis para las ciencias sociales, fuertemente vinculado al estudio de los jóvenes desde el rol que estaban asumiendo los/as estudiantes universitarios dentro de las reformas educacionales (Aguilera, 2009).

4 Durante las décadas de los 70 y 80 los estudios sobre las juventudes chilenas estuvieron fuertemente relacionados con el accionar de éstos desde las categorías de movimiento social emergente y de movimiento juvenil popular (Aguilera, 2009).

5 El Estado chileno crea en 1991 el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv), que comienza a aplicar encuestas nacionales de juventud, estableciendo distintas tipologías de jóvenes que significan un fuerte recorte de la realidad social. Esta incorporación de los sujetos jóvenes a los distintos planes de los gobiernos ha significado desde los noventa hasta la actualidad una fuerte reducción de la heterogeneidad juvenil, potenciando el análisis dentro de la lógica binaria orden/violencia y desplazando la conflictividad que invisibiliza las expresiones que cuestionan al sistema (Duarte, 2015).

predominaron cinco enfoques a) el y la joven dañado o dañada, vinculada a la juventud empobrecida que no ha podido integrarse a la sociedad; b) conversación juvenil (construcción de sentidos en la pluralidad de voces juveniles); c) acción juvenil (juventud integrada, juventud en conflicto, juventud dominada); d) violencia juvenil (existente en sectores populares y posteriormente en el contexto educativo); y e) sociabilidad y socialidad juvenil (formas de interacción y prácticas entre jóvenes mediatizadas). Que se sintetizan en la actualidad en tres grandes enfoques:

- 1) *Sociodemográfico*: Campos de estudio orientados en la moratoria y el tránsito hacia la integración social desde una perspectiva funcional.
- 2) *Psicológico*: Aborda el desarrollo psico-biológico de los y las jóvenes y aspectos identitarios y sociales.
- 3) *Sociocultural*: Se reconoce la juventud como categoría construida, relacional y contextual en la que encontramos los estudios generacionales, sobre derechos, acción colectiva, cultura y sociabilidad juvenil.

Esta breve contextualización indica la escasa producción sobre las sociabilidades juveniles que estuvo incluida en otros campos hasta los años noventa⁶ y que comienza a ser explorada de una manera densa a finales de esta década con los estudios culturales vinculados a la emergencia de tribus urbanas y consumos culturales (Zarzuri & Ganter, 2002, Matus, 2000).

Este enfoque ha sido criticado por presentar como dificultad analítica la “no problematización del tipo de sociedad en que estas manifestaciones juveniles se expresan y en las que transcurren” (Duarte, 2015, p. 31), siendo insuficientes en “la vinculación con sus condiciones de vida y comunidades (...) que redundan en miradas muy acotadas que pierden la capacidad comprensiva de relacionarse con lo global” (Duarte, 2015, p. 31). Al mismo tiempo, se cuestiona la relación que se presenta entre

estos estudios y la dimensión de lo político, indicando que “estas lecturas, a nuestro juicio, desalojan del análisis lo referido a las condiciones estructurales y las modalidades que adquieren las adscripciones culturales en relación con las cuestiones estructurales de la propia sociedad chilena” (Aguilera & Muñoz, 2015, p. 94). En otras palabras, se señala que este enfoque no establece conexiones entre las experiencias juveniles estudiadas, la estructura social y las épocas anteriores, como también la falta de pertinencia en el contexto latinoamericano en el que se insertan, caracterizándolas como “ahistóricas” y “eurocéntricas” (Duarte, 2015).

Si bien creemos que los estudios de sociabilidad juvenil existentes en el país responden a estudios de casos que muestran exhaustivamente la heterogeneidad de interacciones que suceden en la vida cotidiana de los y las jóvenes que adscriben a ciertas prácticas⁷, es necesario hacerse cargo de la crítica problematizando los estudios sobre las sociabilidades de manera más visible, realizando una vinculación histórica entre las prácticas sociales juveniles actuales y las de épocas anteriores.

Así, sin pretender ser ambiciosos, el presente artículo propone realizar una aproximación sobre los actuales y principales espacios de sociabilidad juvenil chilena, a partir de los discursos de los y las jóvenes estudiantes de cuarto año medio y de enseñanza superior, producidos en 23 Grupos de Discusión⁸ realizados en distintas ciudades de Chile, en el marco del proyecto *Anillo de Investigación en Juventudes SOC 1108*, que las pone en relación con el actual contexto en el que se inscriben dichas prácticas (instituciones sociales y anclajes de clase, género y territorialidad), y tienen como limitación metodológica el ejercicio de vincular estas prácticas con aquellas relacionadas a épocas pasadas, y también el abordaje de describirlas densamente⁹.

6 Como se señala en el apartado anterior, el análisis sobre las juventudes chilenas durante las décadas de los 70 y 80 se centraron en estudiar a los/as jóvenes en relación a las movilizaciones estudiantiles y como sujeto urbano popular. Rescatamos dentro de la escasa producción durante estas épocas el documental de Carlos Flores “Descomedidos y Chascones” (1973) que marca un hito dentro de los registros sobre las juventudes dando cuenta de la diversidad de jóvenes presentes en esa época a través de sus prácticas cotidianas.

7 Y que ponen el énfasis en los hallazgos desde un enfoque micro-social. Dando a conocer para cada realidad la complejidad que deviene en la cotidianidad de estos, más que en las relaciones estructurales que se abordan desde otros enfoques académicos.

8 Ver anexo 1: “Síntesis Metodológica”.

9 Creemos que para poder abordar el estudio de las sociabilidades juveniles se ha de realizar estudios cuya técnica de producción se centre en la observación sistemática e inserción dentro del campo de dichas prácticas, mediante diferentes técnicas como son la etnografía, las entrevistas, la revisión de fuentes históricas, entre otras.

Anexo 1: Síntesis Metodológica.

GD	Nombre Institución Educativa	Tipo	Grupo etario
1	Confederación Suiza	Liceo Municipal, Santiago	17–19 años
2	Villa Macul	Liceo Municipal, Santiago	
3	Comercial Sergio Moraga	Liceo Municipal	17–19 años
		técnico–profesional, Concepción	17–19 años
4	Diversos Liceos Municipales	Liceo Municipal, Concepción	17–19 años
5	Eduardo de la Barra	Liceo Municipal emblemático, Valparaíso	17–19 años
6	Instituto Nacional	Liceo Municipal emblemático, Santiago	17–19 años
7	San Francisco de Asís	Colegio Particular Subvencionado, Talca	17–19 años
8	Adventista	Colegio Particular Subvencionado, Punta Arenas	17–19 años
9	British College	Colegio Particular Subvencionado, San Fernando	17–19 años
10	Liceo Experimental	Colegio Particular, Santiago	17–19 años
	Manuel de Salas		
11	San Juan Evangelista	Colegio Particular, Santiago	17–19 años
12	San Ignacio	Colegio Particular, Santiago	17–19 años
13	Diversos colegios particulares	Colegio Particular, Concepción	17–19 años
14	Instituto Inglés de Curicó	Liceo Municipal técnico–profesional, Curicó	17–19 años
15	Universidad Católica	Universidad Tradicional, Santiago	24–26 años
16	Universidad de Concepción	Universidad Tradicional, Concepción	24–26 años
17	Universidad de las Américas	Universidad Privada No Selectiva, Santiago	24–26 años
18	Universidad Católica del Maule	Universidad Privada No Selectiva, Curicó	24–26 años
19	Universidad del Desarrollo	Universidad Privada Selectiva, Santiago	24–26 años
20	Los Lagos	Instituto Profesional, Santiago	24–26 años
21	INFOCAP	Centro de Formación en Oficios, Santiago	24–30 años
22	ENAC	Centro de Formación Técnica, Santiago	24–26 años
23	—	Sin estudios Superiores, Concepción	24–26 años

Liceo Municipal: Escuelas secundarias de dependencia estatal, con baja valoración social.

Liceo Municipal Emblemático: Escuelas secundarias de dependencia estatal, con alta valoración social.

Colegio Particular Subvencionado: Escuelas secundarias de propiedad privada pero financiamiento estatal, con valoración social fluctuante entre los establecimientos.

Colegio Particular: Escuelas secundarias de propiedad privada y financiamiento particular, de alta valoración social.

Universidad Tradicional: Institución de formación profesional, pública o privada, de alta valoración social y prestigio académico.

Universidad Privada Selectiva: Institución de formación profesional, privada, de valoración social y prestigio académico fluctuante entre los establecimientos.

Universidad Privada No Selectiva: Institución de formación profesional, privada, de mediana o baja valoración social y prestigio académico.

Instituto Profesional: Institución de formación técnica, de mediana o baja valoración social respecto a las universidades.

Centro de Formación Técnica: Institución de formación técnica, de mediana o baja valoración social respecto a las universidades.

Centro de Formación en Oficios: Instituto de capacitación, de baja valoración social respecto de las universidades, centros de formación técnica o institutos profesionales.

La identificación y la caracterización de estos espacios a partir de los relatos juveniles relevan los elementos constitutivos de los espacios de sociabilidad juvenil. Para efectos de lo anterior, es necesario alejarnos de las concepciones de que los y las jóvenes únicamente orientan su quehacer por reacción a, o por un deseo de integrarse al mundo adulto (Caputo, 1995 en Urteaga, 2011). Cabe reconocer que éstos y éstas van construyendo aprendizajes significativos por fuera de las altamente cuestionadas instituciones tradicionales de socialización (familia, iglesia, sistema educativo), con una marcada tendencia a otorgar primacía al *grupo de pares* como anclaje cotidiano de sus mundos (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Nateras, 2004, Zarzuri & Ganter, 2002).

Este hecho, y también la importancia de los espacios intersticiales (extra-institucionales), en los que los y las jóvenes ponen en práctica sus sociabilidades (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Zarzuri & Ganter, 2002), supone una dificultad particular para este análisis ya que los discursos observados se encuentran mediados por la institucionalidad escolar¹⁰. Aun así, podemos aproximarnos hacia la presencia de procesos de interacción social entre pares, con sociabilidades asociadas a espacios institucionalizados y a construcciones propiamente juveniles (Urteaga, 2011), que configuran un mapa amplio y polifacético. Se visibilizan los espacios por donde los y las jóvenes transitan, oscilando en un movimiento pendular desde instituciones cerradas y producidas para su control, hasta la apropiación de espacios públicos y privados (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Nateras, 2004, Maffesoli, 2004).

Conviene resaltar que los discursos, preocupaciones y prácticas varían ampliamente de acuerdo con el momento biográfico en el cual se encuentran los y las jóvenes, así como a la condición socioeconómica de origen y a su género (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007,

Zarzuri & Ganter, 2002, Duarte, 2000). Debido a las diferencias en los discursos según sus distintas posiciones estructurales, se observa la multiplicidad y la complejidad de juventudes presentes en Chile contemporáneo.

El texto comienza con una breve recapitulación de los principales cambios producidos en el país respecto de las temáticas de educación, política y cultura. En segundo lugar, se propone describir los elementos propios de los espacios de sociabilidad juvenil, caracterizando los espacios de sociabilidad identificados y legitimados por ellos y ellas. Finalmente proponemos una reflexión tentativa respecto de los vínculos existentes entre las transformaciones macrosociales del país y los escenarios contemporáneos de sociabilidad juvenil.

2. Contexto estructural chileno (1990–2015)

Los cambios políticos y económicos impuestos por la Dictadura militar se materializaron en la Constitución de 1980, redactada arbitrariamente y vigente hasta la fecha. Este proceso modernizador sostenido en el sistema neoliberal, abrió los mercados, fomentó el consumo y privatizó las necesidades básicas que el Estado hasta entonces garantizaba: Educación, Salud, Vivienda, Sistema previsional, entre otros, generando fuertes mutaciones socioculturales en la sociedad chilena.

Estas transformaciones persisten con la vuelta a la democracia, ya que si bien el país cuenta con un mejoramiento sostenido de una serie de indicadores de desarrollo, es considerado como uno de los países más desiguales del mundo¹¹, caracterizado por una alta concentración de la riqueza y amplias franjas de la población en una posición de vulnerabilidad frente a la cobertura de sus necesidades de salud, educación y vivienda. Esto ocasiona un malestar en la sociedad chilena, que se ha observado mediante las manifestaciones juveniles acontecidas desde

10 La gran mayoría de los grupos de discusión se llevó a cabo dentro de las instituciones educativas a las cuales asisten los y las jóvenes, por lo que la situación nos invita a enfatizar en los silencios cómplices, en lo no-dicho por los y las jóvenes pero que está sobre-entendido por éstos/as, en las risas y en la fragmentada y a veces dificultosa expresión de lo que sucede cuando están juntos sin ocupación (Maffesoli, 2004).

11 Debido a las reformas neoliberales impuestas por la dictadura militar (Ver nota al pie 4).



principios de siglo¹², donde se cuestiona la precarización de los derechos, la pauperización de condiciones de vida y la deslegitimación de las demandas sociales (Pnud, 2015, Pnud & Almabrand, 2014, Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal– & Organización Iberoamericana de Juventud –OIJ–, 2004).

A su vez, el constante decrecimiento en la participación de los espacios políticos tradicionales – institucionalizados (partidos políticos, ejercicio del derecho a votar o la inscripción en los registros electorales¹³), se muestra especialmente exacerbada en el segmento juvenil de la población (Pnud, 2015, Mardones, 2014, Injuv, 2013, Parker, 2003). El 81% de los y las jóvenes entre 18 y 29 años se considera poco o nada interesado en política. La percepción sobre el proceso democrático es aún más crítico, pues sólo un 16% de estos y estas se declara satisfecho con la democracia chilena (Injuv, 2013).

Si bien los sectores juveniles son quienes más desconfían de la política institucional, y mayoritariamente protestan por cambios sociales, volcándose hacia formas emergentes de participación, tales como marchas, campañas por internet y agrupamientos en torno a objetivos específicos¹⁴ (Pnud, 2015, Mardones,

2014, Injuv, 2013, Nateras, 2004), por lo que el interés por lo político sigue presente en sus quehaceres, aunque no está contenido en los canales tradicionales de participación. Los espacios de decisión política y producción del cambio social se movilizan hacia organizaciones de base y sus demandas, desde la política institucional hacia espacios micropolíticos de participación.

A medida que se consolidan los procesos descritos, se observa una migración hacia espacios microsociales de participación sobre los espacios institucionalizados, en el sentido de que los sujetos juveniles disfrutaban pasar su tiempo principalmente con la familia, los amigos, las amigas y las parejas (Espinoza, 1999). Como se señala en la Segunda Encuesta Nacional de Juventud (1997), hasta la década de los 80, ellos y ellas construían su identidad por referencia a una familia o a una comunidad, mientras que a partir de los 90 comienzan a definirse de forma más individualista y a partir del grupo de amistades, estructurándose una diferencia generacional (Espinoza, 1999).

El malestar social y el distanciamiento de las juventudes de la política institucional es acrecentado por las políticas educacionales que inciden fuertemente en las formas de interacción juvenil, ya que, si bien Chile invierte un porcentaje relativamente alto de su Producto Interno Bruto (PIB) en educación (6,9%), al comparar con países miembros de la Oede, la inversión por estudiante en términos absolutos resulta baja (US\$ 5.522 por estudiante en Chile, US\$ 9.487 el promedio Oede). Esta diferencia es subsanada en nuestro país por aportes privados provenientes de las familias, quienes aportan un 40% de la inversión total en educación en Chile, porcentaje que aumenta hasta un 76% en educación superior¹⁵ (Fundación Instituto de Estudios Laborales –Fiel–, 2011).

Respecto de la cobertura en educación, el nivel secundario es el más logrado por la población (57% de los y las chilenas la

12 Las manifestaciones sociales han cobrado fuerza, desde principios de siglo XXI en distintos sectores sociales. Para el caso de los/as jóvenes, estos/as se han constituido como un actor relevante que desde el 2001 viene posicionado en la agenda nacional la discusión por la calidad en la educación chilena. A lo que se suma la presencia de jóvenes en los conflictos ambientales, de salud y vivienda en menor medida.

13 El año 2012 se aprueba en Chile la ley de inscripción automática y voto voluntario, por lo que a partir de ese año la no inscripción en los registros electorales ya no puede ser considerada como un dato de desafección política.

14 En el caso de los y las jóvenes de Chile, un 61% está de acuerdo con que las redes sociales son más adecuadas que el voto para dar a conocer la opinión de las personas; un 23% ha participado en marchas en los últimos 12 meses, un 18% en paros y un 10% en alguna toma; mientras que un 45% de los y las jóvenes ha participado en los últimos 12 meses en alguna organización, y un 35% de alguna actividad de ayuda a la comunidad (Injuv, 2013). A su vez, el último informe elaborado por el Pnud (2015) problematiza las diferencias entre lo político y la política señalando que lo político trasciende la política pues que esta última es la expresión institucional de un estatus de la definición de lo político. De ahí la expresión de “*politicizar la política*”. En el informe se define tres tipos de prácticas de involucramiento con lo político: a) Interés en los temas públicos, b) adhesión a causas y acción colectiva y c) participación electoral e interés en la política. Se caracterizan seis modos de involucramiento con lo político: a) Retraídos (24%), b) Ritualistas (19%), c) Observadores (17%),

d) Colectivistas (15%), e) Involucrados individualmente (14%) y f) Comprometidos (11%). En estas categorías los y las jóvenes se ubican en los colectivistas, adhiriendo a causas públicas y acciones colectivas como protestas, organizaciones sociales.

15 En claro contraste con el promedio de la Oede, donde la inversión de los hogares alcanza un 31% en promedio (Fundación Instituto de Estudios Laborales –Fiel–, 2011)

cursaron), alcanzando un 77% de cobertura en el grupo de 25 a 34 años y en vías de seguir incrementándose en las generaciones más jóvenes. En la educación superior, un 45% de los y las jóvenes con 20 años se encuentran matriculados en alguna institución de este nivel, con un aumento de la tasa neta de matrícula para la población entre 20 y 29 años desde un 20% en 2007 hasta un 27% en 2011 (Mineduc, 2013). El aumento de la oferta en educación superior a través del surgimiento de muchas universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales, así como la proliferación de colegios particulares subvencionados en educación media a partir de la década de los 90, ha impactado positivamente en la cobertura en educación, pero negativamente en la economía de los hogares chilenos, debido a que un alto porcentaje del costo de la educarse en nuestro país debe ser asumido por las familias, así, “Chile ostenta el triste record de tener, en composición social y en sus resultados, uno de los sistemas escolares más segregados de la región” (Waissbluth, Arredondo, Quiroga & Diez, 2010, p. 2).

Si vinculamos la desigualdad estructural de Chile con su situación actual en educación, podemos ver que, si bien la gran mayoría de la juventud chilena estudia y completa la educación secundaria, en educación superior la matrícula se concentra en los niveles socioeconómicos más altos, visibilizando la “desigualdad social, en donde las y los jóvenes no cuentan con las mismas oportunidades/posibilidades para construir sus proyectos de vida y trayectorias individuales” (Injuv, 2013, p. 13). El deterioro de la educación pública origina un círculo vicioso que afecta principalmente a jóvenes provenientes de las franjas más empobrecidas de la sociedad que son quienes asisten a estos establecimientos educacionales. Si bien correlación no es expresión de relación causa-efecto, indica claramente que inequidad educativa e inequidad social marchan al unísono, retroalimentándose la una a la otra” (Waissbluth *et al.*, 2010, p. 12).

La situación descrita se vincula directamente con las tensiones y las paradojas propuestas por Martín Hopenhayn para las juventudes iberoamericanas, y ubica a los y

las jóvenes en un continuo cuyos polos son la inclusión, como sujetos pasivos en un camino trazado institucionalmente; y la exclusión como sujetos autónomos impedidos de incidir activamente en sus posibilidades de desarrollo (Cepal & OIJ, 2004).

Respecto a los espacios de sociabilidad juvenil, la paradoja relevante surge de la tensión entre una mayor cohesión hacia el grupo de pares, que se acompaña de una mayor impermeabilidad hacia fuera (los *otros*). Por su parte, Balardini (2002) vincula este proceso con fenómenos globalizados de proliferación de culturas juveniles, que refuerza la idea de identidades originadas a partir de elementos en común y una alta diferenciación respecto de los otros. Esto indica la confrontación entre la cultura hegemónica de las instituciones educativas y las prácticas de sociabilidad juveniles.

Esta paradigmática tensión entre jóvenes y escuela es potenciada en la vida cotidiana de la juventud chilena actual, que se encuentra mediada –en una amplia mayoría– por el rol estudiantil. Gran parte del tiempo se desenvuelve en las instituciones educativas que, con extensas jornadas, demanda a los y las jóvenes un buen rendimiento académico para obtener un puntaje alto en la prueba de selección universitaria (PSU) o un título de educación superior. El principal problema surge porque estos actores no son meros sujetos pasivos, sino que tienen adscripciones identitarias propias que rebasan los límites institucionales y constriñen los modos de relacionarse entre pares a los espacios de tiempo libre o de distensión como el recreo. Las fugas de la sala de clase, el tiempo de almuerzo y principalmente la salida del aula y el fin de la jornada educativa.

Sin embargo, aunque la institución escolar opaca las diferencias y homogeniza a los y las jóvenes, obstruyendo la personalidad individual y la pertenencia grupal a través del uniforme y los reglamentos institucionales, esta situación estalla cuando se centra la mirada en los gustos, las estéticas (ropas, accesorios, entre otros) y las adscripciones grupales. De esta manera, los consumos culturales se posicionan como fuerzas centrípetas que atraen a los y las jóvenes y organizan distintos espacios de sociabilidad

que emergen una vez rebasados los límites institucionales.

Lo cultural tiene hoy un papel protagónico en todas las esferas de la vida. Puede aventurarse la afirmación de que se ha constituido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas de las identidades juveniles. Es en el ámbito de los significados, los bienes y los productos culturales donde el sujeto juvenil adquiere sus distintas especificidades y donde despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados (Reguillo, 2007, p. 52),

3. Elementos de sociabilidad juvenil en el Chile actual

La sociabilidad juvenil¹⁶ explora la pluralidad de interacciones conformadas por las juventudes en su vida cotidiana. Las relaciones, los vínculos y las prácticas que se establecen con los demás, situadas en un espacio que se convierte en territorio mediante su uso y que se encuentra en constante tensión con las expresiones del orden establecido. Siguiendo a Simmel, se puede definir como aquella “forma lúdica de la asociación” (Simmel, 2002, 197 en Rizo-García, 2006, p. 50) donde se crean y recrean formas de comprender y significar el mundo cotidiano.

Se caracterizan por ser creativas y efímeras, en el sentido de que están situadas y no aspiran a obtener legitimidad más allá del momento de la interacción, y permite a los y las jóvenes la construcción de espacios propios cuyas reglas de interacción surgen a partir de

sus propias búsquedas. Son, principalmente, espacios cotidianos extra-institucionales, de ocio, búsqueda y construcción de aceptación y confianza en sí mismos, “el espacio de la circulación y la conformación del grupo, de sus reglas, de sus códigos fraternos, etc., locales o íntimos, productos de la proximidad” (Urteaga, 2011, p. 162)¹⁷. A la vez que se encuentran en constante dialéctica, influidos por los factores estructurales descritos anteriormente que los construyen y delimitan.

Este deseo de “estar juntos sin más” (Maffesoli, 2004), evidencia un fuerte vínculo afectivo con sus amistades y grupalidades. Surgen espacios de ocio, de disfrute y de consumo, espacios donde emergen expresividades y sensibilidades¹⁸ que permiten jugar y experimentar entre pares el amor, la amistad, el desacato (Urteaga, 2011, Maffesoli, 2004, Balardini, 2002, Zarzuri & Ganter, 2002). Simultáneamente, se contraponen con la estructura social impuesta por las instituciones que guían el aprendizaje juvenil en términos del desarrollo vital, y presen este como etapas lineales por las que se debe transitar¹⁹ y que condicionan las prácticas juveniles a partir de las ideas de futuro. La confrontación respecto del destino preconstruido socialmente disciplina, y somete a la producción y al deber ser, es decir, a la promesa de integración y movilidad social (Cepal & OIJ, 2004, Balardini, 2002).

“Como que pensamos en no sé, o en la revolución entre comillas o en las cosas que decimos ahora, pero después en el

16 Resulta relevante mencionar a su vez el concepto de socialidad, planeado por Michel Maffesoli y retomado por Maritza Urteaga (2011), en el sentido de que se considera a aquellas interacciones y prácticas que cuestionan y/o subvierten el orden establecido como constitutivas de ésta, mientras que la sociabilidad se asocia a aquellas interacciones y prácticas sociales que replican y reactualizan los códigos culturales hegemónicos. Para efectos del presente artículo, utilizaremos el concepto más global y extendido de sociabilidad para hacer referencia a las prácticas e interacciones juveniles descritas en este contexto de investigación.

17 Urteaga (2011) destaca a su vez como los espacios de sociabilidad permiten el agenciamiento juvenil, en tanto momento de mediación entre tendencias provenientes del mercado y la invención, creación e innovación de nuevos modos de estar juntos y estéticas; la sociabilidad “es un espacio de mediación, un puente, o una correa de transmisión, entre la dimensión macro y la dimensión micro de la vida social, desde la cual se reproduce y re-construye la vida social” (Urteaga, 2011, pp. 162-163).

18 Al preguntarle a los y las jóvenes sobre ¿qué es la juventud?, ellos la asocian con esta idea de probar, experimentar, error, divertirse “-Vivirla al máximo, no andarse bajoneando porque después te arrepentís cuando miras pa’ atrás. -Aprovechar las oportunidades que llegan- Para mí es pasarlo bien [risas] - No sé, divertirse - Yo creo que es como una etapa en donde uno aprende muchas cosas y disfrutar - Aprender y vivir el día a día. - Experimentar, reír, todo para llegar a ser algo más grande. - Reírse con amigos, salir” (Diálogo, Liceo Municipal, Concepción).

19 Este desarrollo vital se plantea en etapas de estudios: pre-escolar-primaria, secundaria, luego formación técnica e idealmente universitaria, trabajo, adquisición de ciertos bienes materiales: auto- casa, constitución de una familia, jubilación.

fondo cuando crecimos como que todo eso se olvida, es como una etapa (...) y terminamos siendo aplastados por el sistema porque nos preocupamos de no sé, (...) se van a preocupar de sus hijos o se van a preocupar de vivir sus vidas y las ideas dónde quedaron, se quedaron atrás” (Hombre, Liceo Municipal Emblemático, Santiago).

Estos condicionantes estructurales estimulan las capacidades creativas de los y las jóvenes, de manera que son capaces de innovar constantemente para subvertir las hegemonías y mandatos adultocéntricos.

Los espacios de sociabilidad juvenil se presentan como un entramado complejo de prácticas que se traslapan entre sí, cuyo estado siempre es móvil y está en permanente (re) configuración. No son espacios puros, cerrados y homogéneos, sino que se mezclan, en conjunto con las experiencias y las emociones (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Nateras, 2004; Maffesoli, 2004; Cepal & OIJ, 2004; Zarzuri & Ganter, 2002).

Grupos de pares

Para las juventudes chilenas, la sociabilidad remite especialmente al grupo de pares (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Nateras, 2004) que se conforma como centros de producción de sentido, a través del diálogo, la experimentación y los afectos, y se ancla en el diario vivir. Cobra relevancia la amistad, considerada como una de las interacciones más valoradas, como una cotidiana relación de confianza y apoyo.

“Yo creo que también lo más importante serían los amigos porque con tus amigos son los que te desahogai, son los que les contai cosas, amigos íntimos” (Mujer, Colegio Particular subvencionado, Talca),

Estas redes amicales no constituyen una totalidad homogénea, sino que se destacan por su diversidad y los distintos gustos que van determinando tanto la conversación como la posibilidad de errar, dificultando encasillar a los y las jóvenes respecto de una grupalidad singular,

“En realidad siempre hay distintos grupos de amigos, yo converso de básquetbol,

converso de deportes, converso de música con otros compañeros, nos molestamos, hablamos de carrete, hablamos de salidas” (Hombre, Colegio Particular, Concepción)

Estéticas y gustos

Otro elemento fundamental son las estéticas y los gustos de los y las jóvenes. Estas no responden solamente a un consumo pasivo, sino que devienen en re-apropiación activa de códigos culturales, a la vez que significan pertenencias a grupalidades más extendidas (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Zarzuri & Ganter, 2002). Las estéticas se relacionan con los gustos y las actividades a los cuales cada joven se adscribe: el dibujo, la pintura, la escritura, la fotografía, el cine y especialmente la música, considerados como formas de expresión que potencian integralmente el desarrollo de los y las jóvenes. Los gustos son elementos aglutinadores, ya sea en formatos individuales o bien en formatos grupales (Reguillo, 2007).

“Entre todos, como que empezamos a sociabilizar, y tendíamos a tener los mismos gustos, las mismas preferencias, y habían cosas que teníamos en común, y como que de repente empezábamos a compartir el hecho de la música, y que a tu curso le gustaba la cumbia, que al otro el reggaetón y al otro el hip hop y así distintos tipos de música” (Mujer, Liceo técnico-profesional, Concepción).

Estas prácticas permiten a los sujetos juveniles explorar los gustos propios, definiendo su identidad, lo que en ocasiones entra en conflicto con los saberes inculcados por las instituciones. Por esto, su práctica se transforma en una búsqueda que se debe realizar fuera de los límites impuestos por la estructura social pre-establecida, evidenciando que las instituciones educativas no son capaces de responder a muchas necesidades juveniles (Cepal & OIJ, 2004, Balardini, 2002). La dificultad de entregar tiempo a sus gustos produce una fuerte tensión respecto a las instituciones educativas y los requerimientos adultocéntricos y patriarcales de las instituciones académicas (Cepal &

OIJ, 2004, Duarte, 2000), lo que constriñe las posibilidades de desarrollo en estas áreas por el tiempo, el esfuerzo y la energía que deben dedicar a prácticas impuestas, lo que obliga a buscar mecanismos de negociación que permitan la conciliación²⁰.

Territorios: Soporte de la sociabilidad juvenil

La diversificación de espacios de sociabilidad es considerada como uno de los principales cambios observados desde los noventa a la actualidad (Dávila & Ghiardo, 2011). Durante las últimas encuestas de juventud (2006–2009–2012), el barrio continúa siendo considerado un espacio importante para la generación de vínculos, situación que se confirma en la conversación juvenil de este estudio, y también se releva la calle como un soporte de las prácticas juveniles. Los y las jóvenes son curiosos e inquietos, necesitan salir de sus espacios privados –para algunos de confort, para otros de desafección– y probar, errar, vagabundear entre experiencias y emociones.

“Igual nunca estuve en la casa, como que llego, me cambio y salgo, así. Me gusta estar haciendo algo siempre. Como que estar aburrido en la casa, es como perder el tiempo. Y el tiempo hay que aprovecharlo porque la vida es corta” (Hombre, Liceo Municipal, Santiago),

Irrumpen en la escena pública, se toman las calles y se apropian de plazas, parques, metros, esquinas, espacios relegados al uso corriente de tránsito de habitantes anónimos. En estas ocupaciones conviven varias grupalidades juveniles que comparten el espacio, intercambian

diálogos y experiencias principalmente a través del consumo, del *carrete* y del deporte (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Zarzuri & Ganter, 2002).

“Voy a la Halley, que es la plaza que me queda como a dos segundos de mi casa. Y ahí ando en skate, con mis amigos... y después no sé, los fines de semana salgo... salimos en la mañana a patinar o a jugar a la pelota... y después no sé, salgo a carretear” (Hombre, Liceo Municipal, Santiago).

La ocupación del espacio exige negociación con el mundo adulto. En varios lugares observamos que algunos grupos juveniles disputan su derecho a ocupar la ciudad configurándose como sujetos activos. Hay elementos compartidos que producen sentidos de pertenencia e identificación con los territorios y que potencian la organización activa, muchas veces no funcional al tipo de organización estructural que ofrece el Estado (Reguillo, 2007).

– Y qué, ¿tienen una organización?

– No. Somos amigos. La Halley. Somos “La Halley”. Somos como 20, somos muchos” (Diálogo, Liceo Municipal, Santiago).

Es preciso señalar que, si bien hay un aumento de mujeres jóvenes que utilizan la calle y el barrio como espacio de sociabilidad, son los varones provenientes de sectores socioeconómicos medios y bajos quienes más lo frecuentan (Dávila & Ghiardo, 2011, Injuv, 2009, Duarte, 2002). Así, también, se observa cómo, de manera no excluyente, se sostiene durante los años el aumento en la utilización de espacios privados por los y las jóvenes provenientes de sectores sociales altos (Dávila & Ghiardo, 2011).

“Otra idea fuerza refiere a las interacciones de las personas jóvenes con sus semejantes, donde destaca con fuerza la importancia de estilos diferenciados según nivel socioeconómico y sexo. Mientras en los niveles de ingresos altos las experiencias de amistad y los espacios de sociabilidad juvenil están asociados a sus casas, a lugares de estudio secundario

20 En el caso de los/as jóvenes universitarios y trabajadores, son aquellos que trabajan de manera part-time los que, por disponer mayor tiempo, disfrutan más de estas prácticas colectivas. Contrariamente, son los/as jóvenes que se encuentran estudiando para obtener metas definidas (sacar buen puntaje PSU o terminar la universidad), quienes, ante sus altas exigencias, distribuyen sus tiempos limitando las actividades que producen placer: “A mí me gusta harto la música, yo toco guitarra... a mí me gusta salir, estar con mis amigos y pasarlo bien, y cosas así, pero ahora en este minuto no es como tan importante porque lo que se viene ahora igual es difícil, entonces tengo que enfocarme en eso” (Hombre, Colegio Particular subvencionado, Talca).

y terciario, así como a espacios de consumo y lugares pagados en su acceso, para los niveles más bajos el barrio y sus espacios públicos (calle, plaza, etc.), así como sus lugares de trabajo son los privilegiados” (Injuv, 2009, p. 35).

Los espacios institucionales surgen como el espacio –obligado– de confluencia de individuos, produciéndose reagrupamientos al interior de estos, de acuerdo con los intereses y afectos propios de las juventudes, y estableciendo diferencias según las miradas compartidas del mundo (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Balardini, 2002; Zarzuri & Ganter, 2002) con una activa apropiación de elementos propios del mercado y del consumo,

donde se re–crean adscripciones estéticas e identitarias muchas veces transitorias.

De esta manera, en los espacios de sociabilidad juvenil identificamos dos categorías que se traslapan y comunican, y presentan diferencias significativas. En primer lugar están los espacios institucionalizados en los que se relacionan los y las jóvenes: la escuela, los scouts, los bomberos y los grupos religiosos que, al ser producidos bajo aleros institucionales, se conforman a partir de normas, códigos y valores morales hegemonizados, limitándose –más no clausurando– la capacidad de agencia juvenil (Urteaga, 2011, Duarte, 2002).

Cuadro 1: *Espacios Institucionalizados de Sociabilidad Juvenil.*

Espacios Institucionalizados	Características Principales
Scouts, Grupos de Voluntariado (tales como Bomberos o Un Techo Para Chile) y Agrupaciones Religiosas.	Son espacios propiciados por instituciones sociales. Funcionan bajo lógicas adultocéntricas, y sus actividades no revisten prácticas cuestionadoras del modelo hegemónico. “Yo soy evangélica, pero igual tomo, porque es distinto aislarse, que servirse, yo con una copita estoy” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción)

Fuente: *Elaboración propia.*

En contraparte, croqueamos los espacios intersticiales propios de la sociabilidad juvenil, producidos por el deseo de *estar juntos sin más* (Maffesoli, 2004), y contruidos mediante gustos y estéticas afines. Estos se originan principalmente en los espacios de ocio y recreación, y producen códigos nuevos, modos de organización contingentes y vínculos afectivos (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Nateras, 2004; Zarzuri & Ganter, 2002). Entre las fronteras móviles de estos espacios, transitan jóvenes que producen interacciones, prácticas, experiencias vividas y vínculos relacionales entre sí mismos y las instituciones adultocéntricas, en un constante proceso de mediación, resistencia, subversión o aceptación respecto a las instituciones formales y la producción emergente de cultura juvenil

(Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Balardini, 2002; Zarzuri & Ganter, 2002; Duarte, 2002).

Cuadro 2: Espacios Intersticiales de Sociabilidad Juvenil.

Espacios Intersticiales	Características Principales
Prácticas Deportivas (running, artes marciales, Roller, pesas, yoga, ciclismo, escalada, básquetbol, fútbol)	Espacio que, colectiva o individualmente, permite potenciar el desarrollo integral del ser humano dentro de sus realidades, “<i>el deporte es una de las actividades que más moviliza a las personas jóvenes a asociarse con otros</i>” (Injuv, 2013, p. 70). Son actividades consideradas por la mayoría de los/as jóvenes como <i>vías de escape</i> o de desconexión con los deberes académicos y/o laborales donde se pueden alejar temporalmente de los mandatos propios de la institucionalidad, erigiéndose como espacios de relaxo y esparcimiento. “mis fines de semana son pegados a la cancha, aquí al frente, jugando a la pelota, o sea, me levanto a las 9, llego aquí a jugar en primera, después juego en división de honor, después me voy a jugar a los cerros [risas]” (Hombre, Liceo Municipal técnico-profesional, Concepción)
Espacios festivos (Carrete)	Refiere a diferentes consumos festivos, que van desde la fiesta, las bebidas con y sin alcohol; cigarros, drogas ilícitas, comida y conversaciones entre pares. Los y las jóvenes que cursan enseñanza media mezclan apropiación de espacios públicos y utilización de espacios privados para <i>carretear</i>; quienes cursan educación superior se concentran en espacios privados. “Bueno, personalmente yo soy de las personas que me gusta más el carrete en casa, sí me gusta bailar, me encanta bailar y de repente como ya vamos salir a bailar, pero sí soy más de eso de compartir” (Mujer, Universidad Privada No Selectiva, Curicó).
Redes Sociales	Emergen como un incipiente espacio de sociabilidad juvenil, que permite sostener la comunicación más allá del espacio del cara-a-cara, prolongando las interacciones y permitiendo un contacto permanente (Balardini, 2002). “Se reparte el tiempo, además que hoy en día la comunicación que hay como el whatsapp y el Facebook todo eso te ayuda a estar en contacto con todos a la vez” (Mujer, Colegio Particular Subvencionado, San Fernando).

Fuente: Elaboración propia.

4. Salidas

Los espacios de sociabilidad juvenil observados son producidos, a la vez que producen, dialogan y discuten, con la sensación de desconfianza, malestar y distanciamiento respecto de las instituciones chilenas (Mardones, 2014; Injuv, 2013; Pnud, 2012; Cepal & OIJ, 2004), especialmente con la institución cuya misión es formar a los y las jóvenes, como es el sistema educativo (Cepal & OIJ, 2004; Balardini, 2002). En este sentido, las prácticas juveniles transitan entre la negociación de sus relaciones contractuales, fijadas por patrones culturales hegemónicos, y la oposición, mediante estrategias de interacción distintas a

la norma cultural dominante (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Zarzuri & Ganter, 2002; Maffesoli, 2000).

En los y las jóvenes y en las sociedades actuales que le han correspondido vivir, se tiende a convertir en un campo en disputa y negociación, con la perspectiva de transitar y establecer trayectorias y proyectos de vida, en lo ideal con mayores grados de seguridad a la par de mayores grados de libertad y autonomía; interpelando al sistema social y sus instituciones que se responsabilicen de garantizar esos tránsitos con la ampliación de las oportunidades sociales (Dávila & Ghiardo, 2011, p. 22).

Es en ámbitos de la cotidianidad y de las experiencias vividas, donde el deseo por vivir el instante o el presente se esboza como

Una réplica insolente irónica a la todo poderosa sociedad del trabajo, defendida con patas y manos por los políticos, tecnócratas y otros responsables sociales, pues es ahí donde ellos encuentran su justificación (Maffesoli, 2000, p. 157).

Los intereses y deseos surgidos desde la individualidad juvenil o sus grupos de referencia deben combinarse con los roles y deberes institucionalizados, evidenciando la dificultad de cumplir con estas exigencias,

“Hablando de eso, hay como un término que se dice que uno es jedi²¹ cuando puede estudiar, en Cuarto, cuando podís estudiar, cumplir en todo lo que es estudio, cumplir con tu familia, carretear y dormir, si podís hacer esas cuatro cosas erís un jedi, de verdad yo puedo cumplir tres de esas, yo puedo cumplir con la casa, yo puedo carretear y puedo dormir, pero con mi familia también la estoy dejando mucho de lado [...] pero no voy a dejar de carretear ni cagando” (Hombre, Liceo Municipal emblemático, Valparaíso)

La conciliación entre espacios institucionales y espacios juveniles genera un movimiento doble: a la vez que son subordinados y disciplinados, subvierten y re-crean códigos culturales propios (Urteaga, 2011, Reguillo, 2007, Balardini, 2002, Zarzuri & Ganter, 2002).

“Básicamente una de las presiones es estudiar simplemente, que te vaya bien, que te portes bien y muchas cosas que al final son, para mí, son cosas que no tienen mucho sentido si tú no estás feliz contigo mismo... qué sacas con tener prueba 7 si no sabes hablar con alguien, qué sacas con tener 850 puntos si vas a estudiar Ingeniería y no sabes atornillar un tornillo” (Hombre, Colegio Particular subvencionado, Punta Arenas).

Los discursos presentados expresan la forma como el devenir de los y las jóvenes está

tensionado por los deseos y los gustos y por las exigencias y deberes, reforzando la paradójica situación en la que se encuentran. Se conforman identitariamente respecto de sus grupos de pares, intereses, deseos y utopías y se consolidan como el espacio socioafectivo en el cual se (re)articulan confianza, sin tener espacios ni mecanismos en donde traducir sus expresiones y su capacidad de agencia. Cuentan con saberes y acceso a la información instantáneo, pero no se les permite tomar decisiones respecto de sí mismos o de sí mismas, de su futuro y mucho menos incidir en el devenir de la sociedad (Cepal & OIJ, 2004; Balardini, 2002). Los espacios de sociabilidad institucional son el acercamiento más concreto entre una institucionalidad que intenta incorporar códigos de funcionamiento cercanos a los del Grupo de Pares, tales como las organizaciones de voluntariado, los grupos scouts y las agrupaciones religiosas de jóvenes. Por su parte, la puesta en marcha de la Ley de Inclusión en marzo de 2016 abre un nuevo foco de análisis, y propone una aceptación de códigos estéticos juveniles hasta entonces prohibidos²². La presencia de estas incongruencias propias de la modernidad tardía, refuerzan la sensación de malestar que tienen los y las jóvenes de la sociedad, y reafirman la incapacidad institucional de otorgar seguridad y un horizonte de desarrollo para ellos y ellas.

“los trabajos son súper inestables, el área en que yo me he desarrollado en este tiempo, son proyectos que se licitan una vez por año. Entonces, tú como que una vez al año estás sufriendo si vas a seguir con pega o no” (Mujer, Universidad Tradicional, Concepción).

¿Cómo rearmar la confianza en este contexto? Consideramos que los espacios contruidos por la juventud chilena, a través de la sociabilidad y la configuración de grupos de pares cuyas relaciones e interacciones se basan en la confianza, la comunión de intereses, lo lúdico y lo cotidiano, son un escape respecto de los problemas que aquejan, desde múltiples ángulos, a estas personas (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Nateras, 2004; Zarzuri &

21 Hace referencia a los personajes de la popular saga cinematográfica Star Wars, quienes poseen habilidades suprahumanas para la realización de sus tareas.

22 Los alcances de esta política pública exceden los límites del presente artículo, debido a su extremadamente reciente puesta en marcha.

Ganter, 2002; Balardini, 2002; Maffesoli, 2000).

Nos atrevemos a aventurar que, a través de la construcción de confianzas situadas, de afectos y relaciones cercanas, los y las jóvenes crean instancias de comodidad, alegría, y desarrollo integral, y construyen espacios en los cuales pueden desenvolverse con tranquilidad, frente a una sociedad que resulta ajena y amenazante (Urteaga, 2011; Zarzuri & Ganter, 2002). Que invisibiliza la capacidad de agencia de los y las jóvenes chilenos y concibe su existencia como promesas de futuro. Que debe obedecer hoy para mandar mañana (Balardini, 2002), proposición que resulta insuficiente, y que hace que estos y estas jóvenes construyan sus espacios propios en el presente. Esta situación puede darse incluso en la institución educativa, puesto que los y las jóvenes tienen la capacidad de resignificar este espacio de enseñanza formal. La escuela o la casa de estudio es entonces un territorio apropiado (Nateras, 2004), un lugar donde se producen y potencian las interacciones entre pares, donde se comparte diariamente, y se hace énfasis en su presente cotidiano.

“Uno se levanta pensando que lo va a pasar bien en el liceo. Bueno, al menos yo lo pienso así. Es que si uno tiene un problema en su casa, va al liceo y se distrae con las amigas y es como tu segundo hogar” (Mujer, Liceo Municipal, Concepción).

Así, más que la arquitectura o el espacio físico, es el espacio social, dado por la interacción entre jóvenes, lo que suscita este sentimiento de pertenencia y afecto por la institución educativa (Urteaga, 2011).

“Yo creo que la grandeza que tiene este colegio está en eso, como en los alumnos, en las relaciones que uno hace acá, en las realidades que uno conoce, en el aprendizaje humano” (Hombre, Liceo Municipal emblemático, Santiago).

La posibilidad de construir identidades colectivas situadas, organizadas mediante los intereses comunes, permite la emergencia de identidades colectivas heterogéneas, y recoge e incorpora muchos elementos provenientes de un contexto de globalización. Se destaca como cambio respecto a lo acontecido décadas atrás

la apropiación del espacio público, mediante prácticas que indican una posible politicidad.

Un interesante elemento emergente, mencionado de forma incipiente en los Grupos de Discusión, y presente en la cotidianidad de muchos jóvenes en el Chile contemporáneo, y que a nuestro juicio es un verdadero espacio social contemporáneo, son los espacios de sociabilidad virtual (facebook y whatsapp como ejemplos paradigmáticos). A través de estas plataformas, los y las jóvenes son capaces de dislocar la necesidad del *cara-a-cara* del Grupo de Pares, y sostiene conversaciones individuales o grupales a través de estos medios, con importantes implicancias que dan una pista para ser investigada en el futuro.

Un elemento que se debe incorporar en el análisis de los espacios de sociabilidad, es relativo a la posición estructural de las personas jóvenes (Reguillo, 2007; Zarzuri & Ganter, 2002; Duarte, 2000). Las prácticas (individuales y grupales) y las interacciones están condicionadas por la procedencia de clase y por la etnia y el género de las personas. Respecto a esta condicionante, conviene resaltar que se observa en el trabajo de campo que las mujeres jóvenes muestran fuertes rasgos de autonomía discursiva, se posicionan como protagonistas de sus propias vidas y dan cuenta de experiencias relevantes construidas entre mujeres jóvenes. Sus relatos, diversos y divergentes, dan cuenta de la forma como se enfrentan constantemente a las tensiones impuestas a las mujeres en un mundo en el cual la estructura y las instituciones tienen un origen y un funcionamiento patriarcal. Frente a esto, son las mujeres que asisten a escuelas municipales quienes muestran mayores niveles de cuestionamiento y de prácticas de sociabilidad en donde, a través del desacato a las normas impuestas por la familia o la escuela, construyen autonomía y se posicionan según sus gustos y sus intereses. Un ejemplo paradigmático de esto se observa en la confrontación entre jóvenes lesbianas y sus familias y por otro, en un fuerte apoyo del grupo de pares ante las dificultades y las contradicciones que acarrea adscribir a una identidad de género disidente. Como sucede con los procesos sociales, este cambio no es lineal ni homogéneo, y se mantienen prácticas

machistas explícitas y relevadas por los y las jóvenes (como la violencia en el pololeo), y también simbólicas y soterradas (como la primacía de la voz masculina en el desarrollo de algunos grupos de discusión).

Por otra parte, la condición estructural de clase o de origen socioeconómico se muestra brutalmente, la estratificación del sistema escolar chileno, que selecciona y distribuye los capitales simbólicos y materiales desigualmente a través de la privatización de la educación y el abandono de la educación municipal, ha influido fuertemente en las subjetividades juveniles (Waissbluth *et al.*, 2010). Esto es expresado en los discursos de los y las jóvenes, diferenciándose, de acuerdo con el tipo de escuela (colegio o liceo, emblemático o no) o institución de educación superior (Urteaga, 2011). En este sentido, se manifiestan fuertes diferencias en torno a los horizontes de desarrollo y (pre)ocupaciones de los y las jóvenes. Para quienes provienen de sectores populares, estas pasan por asegurar su supervivencia y “devolver la mano” a sus familias, como también en la elección del tipo de institución educativa superior (como institutos de formación técnica y de oficios), mientras que para los y las jóvenes de clases acomodadas, las preocupaciones se ordenan en torno a cumplir con las expectativas de las familias (expresadas en forma de presión o en alcanzar el nivel socioeconómico de sus padres) y asegurar una vida adulta cómoda y plena. Mientras los y las jóvenes populares sueñan con metas y logros, los y las jóvenes acomodados no tienen techo en su horizonte de futuro.

Para los y las jóvenes de clases media-alta y alta, estructurar el presente en torno a un futuro sin límites conlleva fuertes presiones, tanto internas como las provenientes de la escuela y la familia, especialmente respecto al rendimiento en la PSU. Se expresa una vivencia del presente, mucho más restringida que los y las jóvenes de sectores populares, quienes comunican en sus discursos una subjetividad anclada en vivir el día a día, en tiempo presente, en el disfrute y el goce. También queda de manifiesto en los lugares que frecuentan y que se apropian, el carrete que consumen, el lenguaje que utilizan y las estéticas que portan (Reguillo,

2007, Zarzuri & Ganter, 2002). La capacidad de cuestionamiento a la autoridad también fue expresada de forma directa por jóvenes de liceos municipales, que fue expresada en la realización de los grupos de discusión, y en las conversaciones contra-preguntaban y subvertían la lógica de la investigación.

Para quienes asisten a la enseñanza media –y especialmente para quienes se forman en instituciones públicas– la escuela es la institución propia del mundo adulto donde se producen inevitablemente conflictos entre los y las estudiantes y las autoridades y funcionarios del liceo o colegio, que se representan como las figuras otras frente a las cuales los y las jóvenes se configuran (Reguillo, 2007; Duarte, 2002). Así, quienes cursan cuarto expresan una fuerte crítica hacia la institución escolar, cuestionamiento que se encuentra en relación directa con la calidad y el formato de la educación chilena, incapaz de asumir las necesidades y las potencialidades de quienes ocupan sus aulas.

“Todos nosotros somos seres determinados por nuestra estructura y siento que la educación no da mucho eso, me gustaría cambiar un poco el método de enseñanza y agarrar eso, tomar en cuenta que nosotros somos seres determinados por nuestra estructura y que tenemos toda una estructura sentimental que la educación actual no se toma mucho, como que no se explota mucho esas capacidades creativas que tienen los estudiantes, o, o la persona, como que se dilapida en como una hiper-racionalización y es complicado y eso no me gusta” (Hombre, Liceo Municipal, Santiago).

La situación es aún más crítica para los y las jóvenes que cursan la educación pública no emblemática, así como agudizada también en los liceos técnico-profesionales que no preparan a las personas jóvenes para el paso a la educación superior, sino que aspiran a formarlos en oficios.

“pero este liceo, cuando tu entrai, este liceo te prepara como para ser obrero al final, porque uno no sale como para estar preparado para la PSU, si una dice oh quiero dar la PSU y quiero que me

preparen, no sé poh, me voy al A-21 me voy a un colegio donde me pasen todo el año la materia” (Mujer, Liceo Municipal técnico-profesional, Concepción).

Es preciso destacar que la condición de estudiante es sólo una parte de las significaciones de lo juvenil, impuesta por la estructura y que podría considerarse como un espacio de confinamiento y (de)formación de jóvenes, en espacio de sociabilidad, mediado por la presión de la PSU, por la existencia del uniforme, por la obligatoriedad de la asistencia y la obediencia a las autoridades escolares.

Creemos que para abordar los espacios de sociabilidad juvenil actuales es necesaria la asistencia y la observación de las escenas sociales en las que se desenvuelven cotidianamente entre pares, esos espacios intersticiales donde no hay presencia de alguna figura adulta y con base en los códigos generados por el mismo grupo (Urteaga, 2011; Reguillo, 2007; Nateras, 2004; Zarzuri & Ganter, 2002; Duarte, 2000; Maffesoli, 2000). Planteamos tentativamente que estamos ante el devenir de un cambio respecto a las formas de sociabilidad (re)construidas en las décadas de los 80, en los que, ante la represión y el control totalitario imperante, se privilegiaba la utilización de espacios privados como iglesias o centros culturales. Hoy en día, los y las jóvenes se atreven a (re)apropiarse del espacio público —especialmente varones que salen de cuarto medio—, mientras que otros y otras prefieren consumir intensivamente la diversificada oferta de espacios privados dedicados únicamente al ocio festivo —principalmente en el segmento que sale de la educación superior.

Estamos ante la presencia del ejercicio de libertad, ante la demanda de espacios propios y un proceso pendular de prácticas de sociabilidad que oscilan entre la reproducción pasiva y la construcción activa de significados. Hay en los discursos juveniles signos marcados de aspectos de sus vidas que están cuestionando desde ya lo instituido: la primacía de las redes amicales, las sexualidades móviles, los consumos culturales y festivos, el cuestionamiento hacia el sistema educativo chileno, el desacato contra el uniforme y en virtud de la identidad (chapas, parches, pinches, poleras, entre otras), el deseo

de poder gestionar sus tiempos. En este aspecto, podemos señalar que lo político está presente en las prácticas juveniles, en las nuevas formas de politizar en los espacios cotidianos, como respuestas creativas a las preguntas, acciones o deberes institucionales (Pnud, 2015; Reguillo, 2007; Zarzuri & Ganter, 2002).

Lista de referencias

- Aguilera, Ó. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, (31), pp. 109–127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007>.
- Aguilera, Ó. & Muñoz, V. (2015). Preguntas por la Juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud (Chile, 1967–2013). En P. Cottet (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf> [2015, 1 de Abril]
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal– & Organización Iberoamericana de Juventud –OIJ– (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Buenos Aires: Cepal.
- Dávila, O. & Ghiardo, F. (2011). *Análisis comparativo a nivel nacional, descriptivo e interpretativo, de los resultados emanados de la Sexta Encuesta Nacional de Juventud, con respecto a las Encuestas Segunda, Tercera, Cuarta y Quinta de Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Duarte, C. (2015). Estudios juveniles en Chile: devenir de una traslación. En P. Cottet, (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*, (13), pp. 59–77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-223620000200007>.

- org/10.4067/S0718-22362000000200004.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última Década*, (16), pp. 11-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>.
- Espinoza, V. (1999). *Cuadernillo temático 2: Sociabilidad y cultura juvenil. Segunda Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Injuv. Recuperado de: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_7.pdf
- Fundación Instituto de Estudios Laborales -Fiel- (2011). *Informe de análisis económico y social. Informe de la Ocede sobre la educación chilena*. Santiago de Chile: Fiel. Recuperado de: http://www.monitoreolaboral.cl/Informes_Economicos_Social/CXVII_Informe%20OCDE%20Educacion.pdf
- Injuv (2009). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud, 2009*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Injuv (2013). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud, 2012*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Maffesoli, M. (2000). Nomadismo Juvenil. *Revista Nómadas*, (13), pp. 151-159.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mardones, R. (2014). La encrucijada de la democracia chilena: Una aproximación conceptual a la desafección política. *Papel Político*, 19 (1), pp. 39-59.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1970). *Juventud chilena: Rebeldía y conformismo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Matus, Ch. (2000). Tribus urbanas: Entre ritos y consumos. El caso de la Discotheque Blondie. *Revista Última Década*, (13), pp. 97-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200006>.
- Mineduc (2013). *Chile en el panorama educacional internacional Ocede. Avances y desafíos*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf
- Nateras, A. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. *El Cotidiano*, 20 (126), pp. 206-213.
- Parker, C. (2003). Abstencionismo, juventud y política en el Chile actual. *Estudios Avanzados Interactivos*. Santiago de Chile: Eclac, Estudios Económicos de América Latina.
- Pnud (2012). *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Pnud.
- Pnud (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: Pnud.
- Pnud & Almabrandts (2014). *Informe N°3: Informe Final. Estudio trayectorias laborales de la clase media-baja en Chile*. Recuperado de: http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_texto_22.pdf
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Rizo-García, M. (2006). George Simmel, sociabilidad e interacción. Aportes a la ciencia de la comunicación. *Cinta de Moebio* (27), pp. 43-60.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México, D. F.: Universidad Autónoma Mexicana.
- Waissbluth, M., Arredondo, C., Quiroga, V. & Diez, S. (2010). Las restricciones a la reforma educativa en Chile: Perspectiva neoinstitucional y escenarios futuros. *Revista Reforma y Democracia*, (47), pp. 1-31. Recuperado de: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Las-restricciones-a-la-reforma-educativa-en-Chile.-perspectiva-neoinstitucional-y-escenarios-futuros.pdf>
- Zarzuri, R. & Ganter, R. (2002). *Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Referencia para citar este artículo: Amar-Rodríguez, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 975-986.

Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa*

VÍCTOR AMAR-RODRÍGUEZ**
Profesor Universidad de Cádiz, España.

Artículo recibido en octubre 26 de 2015; artículo aceptado en febrero 4 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** La idea de leer la vida, leer el mundo, no es nueva. Perteneció al pedagogo brasileño Paulo Freire y ha sido el pretexto para iniciarnos en un recorrido investigativo introduciendo la perspectiva narrativa. Leer la vida, para comprenderla y darla a comprender. Dos consignas que queremos compartir con el lector–escritor sin perder del horizonte la presencia y labor de la didáctica de la lengua y la literatura en este recorrido que incluye también las pantallas. Un texto humanizado, repleto de referencias a la pintura, la literatura (narrativa y poesía), al cine, a la filosofía, etc., pues qué es la vida, la lectura o la escritura sin esta conexión de entornos vitales.

Palabras clave: Narrativa, lectura–escritura, didáctica de la lengua y la literatura, educación (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Reading life. Research from the narrative perspective

• **Abstract (descriptive):** The notion of reading the life, reading the world, it is not new. It is owned by Brazilian educator Paulo Freire and it is the base of an exploration of the narrative perspective. Reading life to understand it and make it to be understood. Two ideas that we want to share with the reader–writer without forgetting the presence the didactics of language and literature in this journey that also include what we see on screens. This is a humanized text, filled with references to painting, literature (narrative and poetry), films, philosophy, as the authors ask what is life without connection to these vital settings?

Key words: Narrative, reading–writing, didactics of language and literature, education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Ler a vida. Uma pesquisa a partir da perspectiva narrativa

• **Resumo (descritivo):** A ideia de ler a vida, ler o mundo, não é nova. Pertence ao pedagogo brasileiro Paulo Freire e tem sido um pretexto para começarmos um percurso investigativo, introduzindo a perspectiva narrativa. Ler a vida, para compreendê-la e para que seja compreendida. Gostaríamos de compartilhar dois aspectos com o leitor–escritor, sem perder do horizonte a presença e o trabalho da didática da língua e da literatura neste caminhar, que se inclui também nos ecrãs. Um texto humanizado, cheio de referências à pintura, à literatura (narrativa e poesia), ao cinema, à filosofia, etc., pois o que é a vida, a leitura ou a escritura sem essa conexão de entornos vitais?

Palavras-chave: Narrativa, leitura–escritura, didática da língua e da literatura, educação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

* Este artículo de **revisión de tema** conforma parte de una línea de investigación consolidada en el seno del Grupo de Investigación HUM 819 “Educación y Comunicación” de la Universidad de Cádiz, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía (España). Área: Ciencias Sociales; subárea: Ciencias de la Educación.

** Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: victor.amar@uca.es



–Para la introducción. –Sobre la metodología narrativa. –A propósito del contexto, los resultados y la interpretación. –En relación con las consideraciones finales. –Lista de referencias.

“Yo no era analfabeta en el siglo XX. En el XXI, sí lo soy.”

*Pilar Domínguez (maestra de 72 años y 45 de profesión)
El País–11/12/2005*

Para la introducción

Jorge Luis Borges, indiscutible literato argentino, se vanagloriaba de ser un buen lector, quizás mejor que escritor. De este modo tan elegante, en su poema “Elogio de la sombra” (1969), lo expresaba: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”. Es una manera de introducirnos en lo que queremos compartir con el lector–escritor. Establecer dicotomías puede ayudarnos a avanzar. Una consigna narrativa es plantear algún tipo de conflicto para que ocurra una sutil evolución en lo que queremos exponer. Máxime cuando este logro está inspirado en los preceptos aristotélicos y de la dramaturgia más convencional. Pero, igualmente, presentar al menos dos entornos puede incentivar en el lector–escritor la dualidad de entender las realidades como enfrentadas. No es esta nuestra intención. Tan solo lo que pretendemos es dar a comprender un hecho comunicativo inspirado en la lectura y la escritura de la vida. No son dos simples sustantivos. Nuestro propósito es darle una visión particular donde la lectura de la vida sea un hecho activo y la escritura una acción que realizamos en nuestra cohabitación con los demás. Es decir, una lecto–escritura no exclusivamente gráfica sino, también, ágrafa con los gestos, con las miradas, con lo que nos rodea e interactuamos.

Hemos dicho que la comunicación no verbal es tan importante como la palabra. El no decirlo es como el no quererlo ver. Y todo comunica hasta lo que *invisibilizados*, ocultamos o lo que transmitimos con gestos, miradas, acercamientos, peinados, maneras de tocar y contactar, con nuestra cara, con el silencio, cómo nos agrupamos, olemos o

sonreímos, entre otros aspectos (Amar–Rodríguez, 2014, p. 134).

Asimismo, nuestra propuesta para leer la vida pasa por establecer un ejercicio de lectura no solo lineal, sino concéntrica. La lecto–escritura de la contemporaneidad nos ha de exigir una visión poliédrica y versátil del hecho comunicativo, a través de la red y los diferentes dispositivos inalámbricos (Cabero & Barroso, 2015). No hemos de establecer la diferencia, tal vez artificiosa, de una lectura y una escritura por separado y solamente académica. Focalizamos nuestras intenciones en aquel pensamiento de Paulo Freire (1991) de “leer el mundo”. Un planteamiento de partida que irá a determinar nuestra investigación narrativa.

Asimismo, no es dar predicamento exclusivo a este fabuloso inicio de los versos pertenecientes al libro “Odas elementales” (1954) perteneciente a Pablo Neruda que dice: “Libro, cuando te cierro/abro la vida”. No es caer en un cerrar–abrir. No es establecer entre los participios cerrado o abierto, una dualidad de dejar de hacer algo para iniciar lo otro, o viceversa. Es ver el establecimiento de una acción en continua construcción. Cierro pero mientras abro lo de más allá, lo próximo, lo que me seduce. Y en este ámbito de persuasión, también nos moveremos pues leemos y escribimos lo que somos, donde nos encontramos, hacia dónde vamos. No podemos obviar que somos el resultado de una compleja ecuación de intereses supraideológicos y mediáticos que hacen que la lectura y escritura estén singularizadas por el momento de pertenencia. Los narratarios cambian más rápidamente que los procesos generacionales y no podemos continuar enseñando a leer o escribir de la misma manera que nos enseñaron a nosotros. Probablemente, porque ellos no se asomen a los libros tal como nosotros lo hacíamos y por ello abren, y se abren, otros formatos de leer la vida.

Alejar la lectura de la realidad que circunda al lector–escritor puede transformar el principio de disfrute y tornarlo en una particular rutina memorística. El hecho agradable de leer y

descubrir o de escribir y conocer, soslayándolo a una propuesta protocolaria, inmiscuida en un currículo no optimista (Gimeno, 2010), le resta su valor dinámico y vital eludiéndole su posibilidad seductora. Esta perspectiva puede llegar a alejarlo de su propio sentido, convirtiéndose en una orden de obligado cumplimiento con un resultado de rechazo a la literatura. En ocasiones, el futuro lector–escritor puede optar por recursos multimediáticos o audiovisuales que dan cobertura a sus expectativas, estableciendo relaciones con los demás en conexión y con un resultado de inmediatez que lo persuade. De no hacerlo así, le restamos sentido a sus vivencias y tornamos el hecho de leer o escribir en una rutina en manos de los responsables educadores que viran, a veces en tecnócratas más preocupados en los expedientes académicos y en las procuras administrativas que en el juego sutil de enseñar, impidiendo que ellos aprendan.

Me refiero a la dicotomía entre las palabras y leer el mundo. (...), la escuela, está aumentando la distancia entre las palabras que leemos y el mundo en que vivimos. En esta dicotomía, el mundo de la lectura es solo el mundo del proceso de la escolarización, un mundo cerrado, aislado del mundo donde vivimos experiencias sobre las cuales no leemos. (...) Al leer palabras, la escuela se torna, un lugar especial que nos enseña a leer apenas las “palabras de la escuela” y no las “palabras de la realidad” (Freire & Shor, 1986, p. 85).

Hemos tocado tres elementos ejes sobre los que nos iremos a desenvolver. En primer lugar, la importancia de la lectura y la escritura, por igual. En segundo lugar, aprender a leer las pantallas. Y, por último, leer la contemporaneidad, lo que nos pertenece, a lo que contribuimos; pero sin caer en el error que eludamos lo anterior (por ejemplo, disfrutar con los textos clásicos). Es una propuesta tripartita con la intención de sumar y no de restar. Es procurar incentivos hacia la lectura y la escritura en el siglo XXI. En otro ámbito de cosas, comentar que la metodología de esta investigación está inspirada en la narrativa. Un procedimiento de comprender una realidad en la cual estamos inmiscuidos, siendo

este un pretexto para continuar analizando y reflexionando. Un discurso que construimos de manera compartida, dándose a comprender una visión personal ante una problemática que atañe al informante. En este sentido, un profesor de Universidad, implicado y sensato, que expone lo que siente y siente lo que expone.

Sobre la metodología narrativa

En el ámbito de la metodología no es que hayamos superado los planteamientos metodológicos o epistemológicos de la avanzadilla tecnocientífica o de los postulados tecnócratas efectistas pero, en nuestra opinión, son poco afectivos. En cierta manera, somos herederos de aquellas enseñanzas que podrían traducirse en el ámbito de la lectura y la escritura con aquel dicho popular, bastante arraigado en los métodos educativos del ayer, de que “la letra con sangre entra”. El arte de Goya da muestra de este proceder. En el museo de Zaragoza se conserva el lienzo pintado en el último cuarto del siglo XVIII, homónimo o bien con el otro título de “Escena de escuela”, donde el maestro azota en el trasero a su alumnado una vez es reprobado por no hacer o saberse la lección. Una pintura neoclasicista que establece tres tiempos: a) el que es azotado, b) los que ya lo fueron y c) los que temerosos realizan la tarea impuesta por el docente. Tres tiempos verbales: presente, pasado y futuro; de lo que está sucediendo, aconteció y lo que puede ocurrir. Pero, ¿aprende el alumnado? El temor se apodera y la obligatoriedad es sinónimo de lo que llamamos (ir)responsabilidad. El olvido se apodera del estudiante y del proceso que en ocasiones puede generar preguntas como: ¿el porqué de lo aprehendido? (diferenciar entre aprender y aprehender). Si aprender es la adquisición de un conocimiento tras un proceso de motivación, experiencia, investigación o estudio; aprehender, lo hacemos coincidir con un ejercicio fruto de un resultado de “hurto” para evitar aquel castigo o similar al que padecieron los discentes del cuadro de Goya. Aprender es un proceso de enjuiciamiento y empoderamiento, tal vez, lento y generoso, flexible y hermoso. Aprehender es una imposición sin ánimo, desprovista del matiz docto de la razón, los sentimientos o la valoración.

Por ello, optamos por una metodología más de corte cualitativo e interpretativo. Con una intención: la de dar a comprender unos hechos que son contados por nuestro informante con voz propia, a través de la singularidad de su recuerdo, emoción o memoria, sobre la importancia de leer la vida. Y una vez ordenamos su pensamiento, dándole “corpus”, se lo damos a leer, escuchamos su interpretación y casi le solicitamos un posicionamiento para mejorar. Pues la intención es conocer lo que nos cuenta y mejorar el proceso para que otros futuros lectores y escritores atesoren parte de la experiencia que generosamente nuestro informante comparte con nosotros. Un proceso en continua construcción; repleto de lírica (que promueve en el ánimo un sentimiento intenso) y emotividad (relativo con aquello que produce emoción, sinónimo de una alteración del ánimo o bien intensas expectativas). Así que terminamos siendo más amigos de nuestro informante, ahora desnudo ante nosotros desde el momento en que da a compartir su sentir, vivencia o emociones.

La metodología narrativa es nuestra opción por descubrir lo qué dice y siente nuestro informante. Alejado de los simbolismos matemáticos, porcentuales o algoritmos derivados de una traducción cuantitativa, nos resulta altamente complicado redefinir pareceres en números, emociones en porcentajes y, por ello, optamos por desenvolvernos en lo cualitativo antes que en lo cuantitativo (Domingo, Fernández & Bolívar, 2001, Báez y Pérez de Tudela, 2007, Díaz-Barriga & Luna-Miranda, 2015). Nos inclinamos por la narrativa como un ejercicio de construcción valorativa alrededor de un triángulo imperfecto pues sus ángulos son movibles: Entre informante, autor y lector (Rivas & Herrera, 2010, Rivas, Leite & Prados, 2014). La hipotenusa y los catetos son alterados ya que depende del valor que se le quiera otorgar a los significados dentro del siempre fragante ejercicio de enriquecer el conocimiento. Con ello, nuestra intención no se centra en exclusividad en estudiar al sujeto sino conocer su subjetividad. Es decir, relacionando la calidad del sujeto y su valor con la valoración de los hechos narrados. Un hecho vinculado al pensar y su sentir. Una subjetividad vinculada

a la opinión e intereses del sujeto lúcido, alejándonos de la propuesta simplemente objetiva de analizar sin conocer. Con ello, el resultado es la afectividad que traducimos como efectividad, lejos de los postulados cerrados y desnaturalizados de la visión sobre los objetos o datos. En este sentido, el dato no es lo único, vale también el testimonio de quien lo protagonizó en primera persona. En el grado de fabulación existe una meritoria consigna que invita a la lectura, pues lo que se narra de forma coherente, produce belleza y la belleza, según el novelista y ensayista francés André Maurois, es aquello que no necesita explicación.

(...) la belleza es una genialidad propia, es aún más elevada que el genio, porque no necesita explicación. La belleza es uno de los grandes acontecimientos del mundo, como la luz del sol, o la primavera, o el reflejo en las aguas oscuras de esa concha plateada que es la luna. La belleza no puede ser puesta en duda. Ella tiene el derecho divino a reinar. Aquellos que la poseen son príncipes (Wilde, 2001, p. 33).

La extrema preocupación de algunos detractores de la metodología narrativa se centra en la posible capacidad de disfrazar lo narrado por parte de quien nos informa. Estamos ante un discurso que enriquece la visión de los hechos. Un ejercicio completo que requiere sensatez y práctica reflexiva. No estamos ante la reproducción de unos hechos sino ante la narración de lo vivido, una tarea que nos facilita su sentir, que nos permite introducirnos en la complejidad de la realidad educativa. Tras una propuesta de mirada poliédrica, la tendencia es una interpretación de difracción, de observación y conclusiones personales a partir del bagaje cultural e interpretativo de la red de receptores. Nuestra propuesta metodológica está, igualmente, inspirada en los planteamientos teóricos del conocimiento situado (standpoint theory) (Rolin, 2009, pp. 218–226, Harding & Wood, 2009, pp. 441–453). Existe una visión y una mirada parcial de las cosas. Como no podría ser de otro modo. Reivindicar lo absoluto es un error. La idea es empoderar aquellas otras voces que también tienen su valor. Es descoyuntar el *establishment* de los referentes (relaciones

de poder) que indican a dónde mirar, hacer, investigar o compartir. Existe diversidad de puntos de vistas y de palabras, vayamos a escucharlas, observémoslas y dejemos que sean tan privilegiadas como otras voces de la razón académica (Harding, 1987), pues son igualmente sujetos epistemológicos, y no subordinados.

Las historias están necesariamente incrustadas en prácticas narrativas. Si contar cuentos es intrínseco en las prácticas de las ciencias de vida, no es un insulto, y seguramente no es una descalificación. Las historias no son ‘meramente’ nada. Al contrario las prácticas narrativas son una de las partes (...) de la semiosis de la creación–construcción de los conocimientos biológicos (Haraway, 1997, p. 125).

Por último, en este apartado hacemos hincapié en la importancia que tiene la entrevista como ejercicio para conocer. Ciertamente, no fueron cerradas y la iniciativa que optamos fue el dejarle hablar a pesar de que nuestro informante milita de pleno en esto de la metodología narrativa. Esta escucha activa fue favorecida por la pericia del informante, no sólo en el ámbito metodológico sino, también, en los contenidos. La duración de las entrevistas fue de meses, pues sobre la temática a abordar mantuvimos reuniones informales (con lecturas de documentos) y formales que estaban inspiradas en una dilatada amistad atesorada durante años.

La entrevista como espacio conversacional, como posibilidad de creación y re–creación de un espacio dialógico –en el sentido Freiriano–, ha sido el eje vertebrador del proceso metodológico, que por otro lado articula y da cuenta de una perspectiva epistemológica y ética vital en el trabajo con historias de vida (Leite–Méndez, 2013, p. 97).

El paso siguiente en la presente investigación se irá a centrar en el conocimiento del contexto y la ulterior interpretación (Duero, 2006, pp. 131–151). La narrativa verbalizada y la interpretación serán como el dibujo y la pintura en el ejercicio creativo. Donde, en un

principio, en el lienzo no existe nada y todo está en blanco, tras un proceso se perfila un boceto que, luego, se diseña y colorea. Es lo más parecido a un quehacer creativo.

A propósito del contexto, los resultados y la interpretación

El conocimiento del contexto en el caso de una investigación de corte narrativo es fundamental (Bisquerra, 2004). El contexto no es solo la situación física sino que lo hacemos extensible a todo el entramado histórico, cultural, educativo o de otra vinculación que ofrezca contenido al sentir del discurso del informante. Por ello, el contexto se entrelaza con el sujeto formando un todo cualitativo que nos ayudará en el proceso. En este sentido, el conocimiento del contexto, que como hemos adelantado está vinculado al conocimiento del informante, no es solo un acercamiento comprensivo al entorno físico sino que, también, conforma parte del ejercicio valorativo de considerar como relevante todo lo relacionado con la situación a la que pertenece el informante y donde éste se desenvuelve. Es una visión entrelazada de estas dos partes que se complementan y que nos ayudará a comprender y dar a conocer nuestra propuesta de investigación.

La explicación y comprensión de unos hechos narrados comienzan desde el momento en que se empiezan a comprender e interpretar esa realidad que le pertenece al informante. Igualmente, y esto fue lo que sucedió en nuestro caso, conocemos tanto al contexto como al informante desde hace muchos años. No es compartir la voz con una persona que la ha tenido callada; es escucharla activamente. No es oír la voz dormida, simulando el título de la novela “La voz dormida” de Dulce Chacón, luego llevada al cine en 2011 por el cineasta español Benito Zambrano. Es dar sentido al hecho comunicativo de escuchar, pues se ha compartido la voz activa (no dormida) de nuestro informante, que se ha dotado de significados a nuestra investigación.

Estamos ante un gesto metodológico (el camino) para acceder al conocimiento, en este caso lo interpretamos como sabiduría. E, igualmente, se construye de una forma

democrática. Es dar sentido a la voz propia que atesora el sujeto informante, pues está repleta de contenido. En otro ámbito de cosas, nuestro informante es un profesor de reconocido prestigio a nivel nacional sobre la materia de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL); según Sánchez y Cancelas (2015, p. 10) es la que “se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y de la literatura en los contextos en que estos procesos se producen”.

Con idea de preservar su anonimato, seremos estrictamente escrupulosos a la hora de relevar su nombre. Para introducirlo iremos a establecer una primera cuestión: ¿Cómo concibe nuestro informante la educación? Y la respuesta fue como

“un hecho de acompañamiento de los noveles ante la vida para enfrentarse libremente a la sociedad y, también, cambiarla; dándoles herramientas para ese cambio, para que sean artífices de ese cambio social a través de, por ejemplo, el juicio crítico, que sepan leer, ver y escuchar lo que les está ocurriendo y se impliquen”.

Las entrevistas se dilatan lo necesario para establecerse un régimen de complicidad, dentro de lo que se podría considerar un hecho para la participación mutua en un acto de teatro “post festum” (Ruiz-Olabuénaga, 2003, p. 166). Mientras que el tiempo se atesora en un juego de miradas, palabras y complicidades que van en beneficio de la confianza del informante y el mejor conocimiento del contexto (Canales, 2014). No hemos de olvidar la intuición inicial de nuestra presencia en su despacho. Ésta no fue interpretada como un intrusismo invasivo en la propiedad patrimonial que supone la memoria y el parecer sobre los hechos que pertenecen a nuestro informante. Nuestra relación de amistad se tradujo en una hecho beneficioso para conocer más y mejor al contexto y, por extensión, al propio informante.

Estamos ante una manera de comprender la vida y contribuir a construir la identidad en su propio escenario de desarrollo. Por esta razón, insistimos en la consideración de no establecer una separación entre contexto e informante. El sujeto social elabora y comparte los significados

en su contexto. No buscamos la veracidad de los hechos sino la coherencia interna de lo narrado dentro de su cotidianeidad. Sin olvidar, lógicamente, la complejidad del proceso, ya que entrar en el mundo de los significados es un ejercicio de sensatez repleto de peculiaridades que ofrece la narración de lo particular. Es por ello que nuestro informante, parafraseando el artículo de García-García (2000, pp. 75–104), “informa y narra”. Una doble acción repleta de complicidad entre que lo que informa, a modo de su verdad, y lo que narra, tal como lo interpreta según la verosimilitud. Una verdad que se construye a partir de la conformidad de lo conformado en su mente y por ello se dice, pues piensa o siente. Mientras que el resultado de la narración se torna verosímil desde el momento en que el informante pasándolo por el filtro de su experiencia lo dice como una verdad, con apariencia de verdadero y en ocasiones se hace creíble pues lo desprotege de cualquier matiz o carácter de falsedad.

Hay un primario impulso hacia la verdad, hacia la voluntad de verdad que traspasa la verosimilitud en un auténtico efecto-verdad, como un verdateo de la verdad, como un verdatear de la verdad que diría Zubiri, para alcanzar o tratar de alcanzar una triple verdad poética, narrativa e histórica narrativa de mi propia existencia y en general de la existencia humana (Pombo-García de los Ríos, 2004, p. 39).

La interpretación es el hecho que centra nuestro trabajo. No basta con solo observar la acción sino que se hace necesaria, según Weber (1969, p. 9), interpretarla desde el punto de vista del actor así como “interpretar esa conexión”, máxime cuando “toda interpretación persigue la evidencia”. La interpretación enriquece el proceso, abunda en la profundización de la información, que se nutre de la observación. La interpretación de los hechos narrados nos ayuda a darlos a comprender. Estamos ante un ejercicio de indagación que se sostiene y respalda sobre la experiencia personal dentro de la pretensión de comprender el hecho educativo. Y es aquí, en este entramado interpretativo, donde la indagación entra en acción. Estamos ante un quehacer de búsqueda de la información, basado

en un quehacer explicativo y por averiguar, dentro de una intención exegética.

Si indagar es un aliciente para interpretar, el hecho se sustenta sobre dos elementos estructurales: Explicar y aclarar. Dar a comprender el mundo, a través del incentivo de la lectura y la escritura ha de repercutir en la formación del futuro docente y, por ende, en su futuro personal (pro social) y profesional (pro educativo). Interpretar es la manera que hemos encontrado más válida para explicar unos hechos. Que según Santamarina y Marinas (1995, pp. 257–285) esta se puede llegar a cabo en cualquier apartado de la investigación, ya que los interrogantes se van abriendo y la palabra transmitida ayuda al análisis y comprensión de la realidad.

Centrándonos en el profesor que nos informa, éste tiene su propia acepción de la DLL, pues parte de dos referentes: a) lo nuevo de esta disciplina y b) lo anclado a la formación filológica y lingüística. Por ello, sugiere que para que sea didáctica ha de ser consciente

“de que es un ámbito de la ciencias sociales, no de humanidades. Eso no quita que tenga sus raíces en las humanidades pero que su finalidad es la de preparar al alumnado de magisterio y de secundaria para la función social de la escuela, antes que formar a filólogos para la escuela, donde prevalezca la historia de la literatura o el análisis gramatical. La didáctica de la lengua es hacer enseñable el conocimiento filológico para que el alumnado se enfrenten a la sociedad.”

Estamos ante un alumnado capaz de leer las pantallas, sabedores de la diferencia entre la lectura concéntrica o lineal, que la obra está abierta y que se puede completar con otros puntos de vista, con la escritura de otros compañeros o invitados. Que la lectura lineal no se acabará pero que necesitamos comprender que hay otros modelos de lectura y escritura para el siglo XXI. La intención educativa del *didacta* de la lengua es enseñar a usarla, a amarla y no se debe seguir enseñando cómo es la lengua. Esta percepción de la DLL se está modificando poco a poco, pero aún queda mucho por recorrer, máxime porque la incorporación de los profesores de lengua y

literatura al colegio o instituto es relativamente pequeña. Que ha de cohabitar con la herencia del pasado academicista y, en ocasiones, las buenas prácticas queden como algo residual, como iniciativas que cuestan compartir con el resto de compañeros del centro educativo. Con ello, y para continuar la labor de renovación de la DLL, se ha de persistir en la formación inicial en la facultad de ciencias de la educación, además de la que adquieren en el master de formación del profesorado, sin olvidarse de la implicación de este departamento en las Universidades en el cambio de este nuevo paradigma, ya que:

“Lo que no podemos continuar permitiendo es que nuestros egresados no encuentren utilidad para la práctica educativa y continúen reproduciendo y expongan en el aula los modelos repetitivos de enseñanza–aprendizaje. Tenemos que tener repercusión en la formación inicial y ofrecerles estrategias para que mejores sus prácticas educativas”.

Toda una experiencia que se debe madurar y no perder la oportunidad que se ha presentado con el espacio europeo de formación superior, a partir de los nuevos temarios, contenidos y metodologías. Una iniciativa de reflexión cuasi fallida que, yendo a la causa, podemos atisbar que no se cumplen los pronósticos, pues según nuestro informante “se mantiene las actitudes individualistas y academicistas por parte del profesorado”. Las competencias del decreto, al igual que los resultados de aprendizaje, se diluyen y en la búsqueda de un perjudicado siempre encontramos a la figura del alumnado. El docente no se puede quedar anclado al pasado, repleto de nostalgia y hemos de reivindicar un tiempo de debate, incluso en la propia facultad de educación donde por su naturaleza multidisciplinar hace falta la serenidad del diálogo en beneficio de una educación para la contemporaneidad. Dejémonos de islas universitarias y tendamos hacia un debate abierto para la mejora de la práctica educativa y continuar reflexionado sobre la formación del profesorado, alejándonos de los intereses particulares y procurando el bien hacer para todos. Igualmente, la presión de la administración en poco contribuye a

este supuesto cambio o invitación a analizar y reflexionar sobre nuestra profesión, nuestras implicaciones didácticas y prácticas educativas. Desde la premura de la ficha 1B, los trabajos fin de master o de grado, además que los horarios no acompañan a serenar nuestro quehacer.

El propio informante también repara en estas particularidades y con respecto a los horarios, además de coincidir con nosotros en que no acompañan, los llama

“horarios winzip, donde todo está muy comprimido y, todo ello, complica la posible coordinación de acciones colegiadas. Y todo se complica un poco más, si cabe, si contamos que estamos en un campus donde no vive el alumnado. Es decir, no es urbano y aquí viene la gente a impartir o recibir sus clases e, inmediatamente, se van.”

Un argumento que suscribe la sensación de aislamiento que se puede vivir en este modelo de Universidad con campus fuera del contexto o entorno de la ciudad, virando el concepto campus por el de campo; pese a las posibles infraestructuras de autobuses o bibliotecas pero invadido de la consigna pragmática de ir, recibir y volver. La idea de una facultad con lecturas poéticas, grupos de teatro o talleres de escritura parece que conforma parte del pasado. La melancolía se apodera de la memoria y se añora una facultad donde lo más importante no sea, exclusivamente, aprender aquellos contenidos sino, igualmente, vivir la experiencia de la formación integral para dejarse contaminar de sus singularidades y poder extrapolar este sentir y quehacer con el alumnado (del futuro). De repente, lo que nuestro informante nos está transmitiendo no es solo la falta de vida en una facultad alejada de la ‘vida’. Sino que el futuro maestro puede reproducir el modelo al que se ha sometido en su formación y le cueste tomar la iniciativa de crear o contribuir a la lectura y escritura con agrupamientos y actividades de aula. Ciertamente, las puede desarrollar en el ámbito de las actividades extraescolares pero no ha de olvidar que se pueden integrar en la dinámica de aula. Y, con todo, llegue a ser válido aquel pensamiento del poeta, Antonio Machado, de “lo que se ignora, se desprecia”.

El hecho de amar la literatura pasa por el disfrute de la lectura compartida, que pasa igualmente por su comprensión y, para ello, se ha de superar el viejo modelo de enseñanza de una literatura historiográfica, que en palabras del informante sería la reproducción de “datos, fechas, obras”. A la postre, “no hemos de enseñar de la historia de la literatura, hay que trabajar la educación literaria y eso es amar a la literatura”. No obstante, en opinión de nuestro informante, ésta es la generación de alumnos que más lee y escribe. Pero tendríamos que cuestionar en qué formato, si a través de las pantallas, con un sentido de inmediatez y con una escritura que se concibe con fecha de caducidad. Es para un momento, para ese momento y luego todo se diluye pues un nuevo mensaje, un nuevo escrito, se continúa en la pantalla. La réplica se hace infalible, del mismo modo que el hecho de contrastar la información se puede llevar a cabo sin abandonar Internet. Los diferentes puntos de vista sobre un parecer nutren nuestro pensar o sentir y la actualización del conocimiento o el resolver de una duda se lograría con un simple clic. Todo ha cambiado, pero ¿y nosotros?

“Ellos en la redes sociales escriben y leen, es decir, están disfrutando con la lengua. Ahora bien, con un registro diferente. Pero ¿qué les aterroriza? Tal vez, enfrentarse a la incomprensión de un texto literario y la escuela debe aportar, ahí, a una lectura compartida para facilitar la comprensión de estos documentos.”

El ámbito de espontaneidad en que se está desenvolviendo el alumnado del siglo XXI no puede caer en el olvido y la obligatoriedad de la lectura se ha de modificar por la seducción por la literatura. Cabría recuperar del olvido los derechos del lector establecidos por Gabriel Pennac (1995) y darle riendas sueltas a la imaginación de nuestros estudiantes. Según el informante “Debemos fomentar estos derechos, para incluso dejar de leer ese libro, pero desde el juicio crítico”. No alimentar el sentimiento de la frustración sino el de la decisión a parar o continuar, pues me gusta o interesa, me desagrada o aburre. Hemos de incentivar, si hay lugar, a parar de leer para descubrir otros horizontes, e invitar a la lectura para explorar

otros territorios pero no por obligación sino por predilección. Nuestro informante sostiene que “la escuela tiene la obligación de enseñar a leer, no de obligar a leer. Me explico, tiene la obligación de enseñar a leer para que el alumno desde la libertad, lea. En algunos momentos leerá con 15 años y en otras ocasiones con 19 o con 30, pero será libre para leer. Pero lo que no podemos hacer es obligar a leer a los clásicos sin saber leer, sin comprenderlos. ¿Cómo se puede disfrutar de la lectura, sin saber leer? Ello, puede generar frustración y temor ante el profesorado.”

Con la lectura hemos de integrar a la comunidad socioeducativa. No es leer, en exclusividad un texto clásico, es leer y compartirlo en el aula. No es, solo, analizar la realidad poética de un país o de un escritor lejano; es invitar a viajar con la imaginación a un entorno próximo, el cual nos pertenece. Es contribuir a una escuela viva, con ilusiones, activa y crítica. Una manera de enseñar y aprender, como disfrutar, es a través de la lectura y la escritura.

En relación con las consideraciones finales

En este apartado hemos optado por establecer algunas consideraciones finales a modo de epílogo y nos gustaría que fuese aceptado no como unas conclusiones, pues no damos por terminado el proceso, sino que lo estimamos como una interpretación en continua construcción. No iremos a concluir sino seguir abiertos en la intención de alcanzar el propósito de que el lector–escritor se vea incentivado por saber más sobre la necesidad de dar a comprender la vida, leerla en voz alta, tal como lo hizo el informante con nosotros. Sin embargo, algunas ideas quisiéramos presentarlas para la consideración del interesado en esto de leer el mundo, la didáctica de la lengua y la literatura o la investigación narrativa (Güelman & Borda, 2014, pp. 10–25).

En este sentido, nuestro profesor reivindica una educación para la vida, que capacite al alumnado para leer el mundo o los mundos. Lejos, o ya superado, ha de quedar aquel

modelo educativo inspirado en lo repetitivo, centrado en unos planteamientos exclusivo y excesivamente conceptuales y abstractos. Hemos de tender hacia una educación más conectada con lo que ocurre en la vida. Y evitar “que muchos alumnos se queden en el camino” en esta experiencia formativa. Nuestro informante lo refiere como “el valor de la escuela”. A todas luces, educar no es “una sola cosa, es un universo complejo”, que necesita “volver a ganar el prestigio y el reconocimiento social”. Una visión que hace eclosionar la escuela hacia el exterior, contribuyendo a la deconstrucción/destrucción de los muros de la escuela en el siglo XXI. Hemos de realizar un llamamiento de la sociedad hacia la escuela, y viceversa. Una escuela en revisión que evalúa y es evaluada pues está en entredicho, ya que “está siendo observada desde afuera para ver si está siendo útil para las necesidades del siglo XXI”. Una escuela con sentido, no punitiva y nada segregacionista. Sí a una escuela que mira a los ojos, que enfrente la realidad. Hablamos de una escuela renovada e innovadora, ilusionada y prosocial. Donde se mire a un currículum actualizado y autenticado pero, igualmente, hace falta un profesorado para la escuela formado y que tengan claro qué sentido tiene la educación en la actualidad. Una combinación de aprender a enseñar en conjunción con enseñar a pensar, sentir y actuar (Kuhn, 2012). Para ello, hace falta cambios en la metodología, impulsar realidades de innovación, incentivar las buenas prácticas e impulsar la renovación pedagógica para dejar de perpetuar el pasado, la mera repetición memorística, y abrazar otros modelos más cooperativos, más de indagación y comprensión. Pero en el plano más próximo al docente, en la escuela sobra individualismo, autoritarismo y dogmatismo en cuanto a la transmisión de conocimientos que están repletos de conceptos abstractos. En palabras del informante, un posible cambio en esta utopía (no quimera), para la escuela pasa por “crear una nueva cultura de y en la escuela, donde todos los docentes trabajemos en la misma línea, que tengamos diálogos entre el profesorado, también con el universitario, que conozcamos las realidades sociales y familiares de nuestros alumnos y alumnas”. Para que el maestro sea

“una persona que *marque* al alumnado y que éste aprenda con lo que sucede fuera del aula; además que las buenas prácticas contagien al resto de profesores. El cambio tiene que venir desde el trabajo en equipo”.

Lejos ha de quedar aquel dictado de que “la letra con sangre entra” y él nos dice que:

“lo mejor para que la letra entre es con la motivación y la exigencia. Es decir, exigencia sin motivación es lo mismo que el lema que nos convoca, al que yo añadiría que la motivación es básica y no podemos olvidar la exigencia en la escuela. Me refiero a la exigencia del trabajo bien hecho o, simplemente, de cumplir un horario y lo que es más importante, exigencia de ser un estudiante pero superando la época del castigo y convirtiéndola en un lugar de libertades y un espacio muy democrático”.

Quizás, dejándose llevar por las palabras del filósofo, José Antonio Marina (2015), de que hemos de enseñar a ser a los alumnos democráticos en el aula. No hay nada que achacarle al informante a la hora de hablar sobre lo que le motiva, su profesión de profesor universitario, y llevado por el entusiasmo habla de su experiencia, la cual la tiene depositada sobre una tradición de veinte años de docencia en un instituto de educación secundaria. Por ello, sabe de lo se habla y de lo que es posible hacer con los libros, la literatura, la escritura, etc. dentro del aula. No es hablar por hablar, lo suyo no se sustenta sobre un discurso abstracto sino en su propia práctica educativa.

Igualmente sostiene que el hecho de transformación, que anteriormente apuntábamos, como una acción imprescindible para el cambio y la innovación. Y este se produciría si “compartimos”, pues “a la vez que enseñamos aprendemos y llegamos a aprender de nuestros alumnos, de los padres, así como de las situaciones que se generan en el aula”. Una manera sería solicitar el no alejarse del aula, de vivir la experiencia docente de manera lúcida y aprovechar cada instante y situación para mejorar la práctica educativa. Por ello, cuando le hacemos alusión al pensamiento de Paulo Freire sobre “leer el mundo”, tras esbozar una

leve sonrisa, su respuesta es “muy bonito” y, añade, “básico” para continuar diciendo,

“pero en el bosque de las multipantallas, pues considero que leer, el leer, es un acto cultural, pues si no concibes leer en el mundo que te ha tocado vivir, sucederá que te privas de tu propia realidad. No podemos incurrir en el error de sesgar o acotar el término leer y que la lectura solo corresponde al área de lengua, pues nos olvidados de la importancia que tiene leer la imagen, una noticia o atender a la comunicación no verbal. Por ello, hemos de leer la vida a partir de nuestras experiencias, nuestros conocimientos o apriorismos, para terminar confeccionando nuestro texto e intertexto.”

Sin género de dudas, leer es más que deletrear y precisa de un acto de comprensión. Una reivindicación de nuestro informante que considera que de no hacerlo de este modo te despojas de lo más elemental de la lectura, el llegar a comprenderla. Incluso, se cuestiona si eso es lectura o balbuceos. Leer es un ejercicio completo y complejo que se hace con la imaginación y la sensatez, con nuestro bagaje cultural y nuestras expectativas. Al que hemos de acercarnos de manera ilusionada, tal vez, no esperando nada más que un disfrute y, ahí, puede que acontezca el principio de la lectura que te llevará a la comprensión (cada uno según sus características), para luego ver/vivir/leer la vida. Aquellas letras en negro sobre fondo blanco se tornan de colores y aquel paisaje inmóvil descrito, ahora, cobra vida en nuestra imaginación pero a partir de lo vivido, de lo que seamos capaces de imaginar, en nuestro contexto generacional. Para ser lector no solo hay que saber leer el mundo o la vida sino, también, vivir la vida, desenvolvemos en nuestro mundo. Sobre este particular el profesor va más allá pues habla de la necesidad de que nuestro alumnado “infiera, incorpore sus conocimientos, experiencias y sus actitudes para leer la vida” y, de este modo, irá a comprender más y mejor lo narrado; a la realidad.

Para el informante, la lectura digital es toda una realidad que conecta plenamente con el siglo XXI. Pero,

“en algunos casos es un cambio de soporte, es decir, se sustituye el papel por una pantalla y puede llegar a ser un fraude. O bien, y es lo que me interesa, cuando el lector se hace persona activa, se mete en el texto y va a interaccionar, creando hipervínculos y esta experiencia será muy gratificante.”

Este potencial de lectura y escritura no puede quedar ajeno a la mirada del maestro o el profesor contemporáneo. Y es, por ello, que debe ser consciente y la escuela debe formar en este ámbito de lectura en pantallas, para y por las redes sociales. De no hacerlo así, la escuela iría no en paralelo con la realidad sino tangencial a ella. No es negar lo anterior, es sumar con lo nuevo. No es restar, quitar de circulación el libro y la escritura convencional; es abrir la mente a lo nuevo, ya que les pertenece a esta generación a la que estamos dándole clases (y en el caso de nuestro informante, formando a futuros maestros y maestras en la Facultad de Educación).

Igualmente, no podemos olvidar la función social de la lectura y, por consiguiente, la necesidad de su comprensión. Por ello, y en relación con la lectura digital, se hace necesaria su inclusión en los temarios y en las prácticas educativas de aula. No vale con dotar ordenadores para que el alumnado los utilice para copiar los temas, a través de cualquier procesador de textos. Volvemos a las necesidades de que el profesorado sepa utilizarlas como herramientas tecnológicas y no como meros artefactos o instrumentos digitales. La formación del profesorado ha sido una constante reivindicación por parte de nuestro informante, para que la Web 2.0 tenga sentido y sea una realidad en el aula. Y, sobre este parecer, él mismo ofrece una posible solución,

“una Universidad menos academicista, que dé una formación universitaria real. Un maestro no puede ser una persona que no sea amante de la lectura. Un humanista. Tiene que amar a las matemáticas, del conocimiento que le rodea, etc. Sin dudas, la profesión de maestro es la más difícil que existe. El maestro debe saber de todo, debe

contagiar a su alumnado, por ejemplo, del gusto por la literatura infantil.”

Los déficits que acompañan al futuro maestro en cuanto a su formación inicial, que temeroso entra en el aula, se podrían paliar con un incremento de la formación más de la cultura que del conocimiento; “pues el conocimiento se puede llegar a adquirir con un clic pero la cultura no”. Con todo lo dicho por nuestro informante, consideramos que hace falta una presencia mayor de la cultura en nuestra formación (para contagiar a nuestro alumnado), así como es necesario incrementar un saber humanístico para proyectarlo sobre las ciencias sociales (en donde se incluye la educación) y, por último, leer la vida (para imaginar y proyectar, en el futuro, un mundo más justo). Y en este ámbito la DLL tiene mucho que aportar... Sobre todo, con respecto a la creatividad y la motivación del alumnado. Es acercarnos a aquellos nuevos mundos posibles e imposibles, personales y públicos; sin olvidarnos jamás del valor de la lectura y de la escritura. Es, por ello, que vayamos a compartirla.

Lista de referencias

- Amar-Rodríguez, V. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic Editorial.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Canales, M. (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: LOM.
- Díaz-Barriga, A. & Luna-Miranda, A. B. (coords.) (2015). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Domingo, J., Fernández, M. & Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Duero, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: Una concepción narrativa

- de la identidad personal. *Athenea Digital*, 9, pp. 131–151.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-García, J. L. (2000). Informar y narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 75–104.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Güelman, M. & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: Los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1), pp. 10–25.
- Haraway, D. (1997). Enlightenment@science_wars.com: A personal reflection on love and war. *Social Text*, 50, pp. 123–129.
- Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method? En S. Harding (ed.) *Feminism and Methodology*, (pp. 1–14). Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. & Wood, J. (2009). Standpoint Theory. En E. Griffin (ed.) *A First Look at Communication Theory*, (pp. 441–453). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. Madrid: Amorrortu.
- Leite-Méndez, A. (2013). El proceso de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho & J. I. Rivas (coords.) *Histórias de Vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*, (pp. 94–102). Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Marina, J. A. (2015). ¡Despertad al diplodocus!: Por un cambio educativo en España. Barcelona: Ariel.
- Pennac, G. (1995). *Como una novela*. Madrid: Anagrama.
- Pombo-García de los Ríos, Á. (2004). *Verosimilitud y verdad*. Madrid: Real Academia Española.
- Rivas, J. I. & Herrera, D. (coords.) (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Leite, A. & Prados, E. (coords.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Rolin, K. (2009). Standpoint Theory as a Methodology for the Study of Power Relations. *Hypatia*, 24, pp. 218–226.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, S. & Cancela, L. (2015). Tendencias educativas en DLL en el siglo XXI: Ámbitos de investigación. En L. Cancela & S. Sánchez (coords.) *Tendencias en educación lingüística*, (pp. 9–34). Granada: Geu.
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. Delgado & J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 257–285). Madrid: Síntesis.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wilde, O. (2001). *El retrato de Dorian Gray*. Bogotá, D. C.: Norma.

Referencia para citar este artículo: Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). *Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 987-999.

Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*

SARA VICTORIA ALVARADO**

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

MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO***

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

MARÍA CRISTINA SÁNCHEZ-LEÓN****

Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en febrero 17 de 2015; artículo aceptado en julio 1 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *La pertinencia de los métodos de investigación implica la indagación por sus límites y posibilidades para comprender y transformar los fenómenos sociales. La hermenéutica ontológica política implica comprender sentidos y significados en su devenir, transformando a su*

* Este artículo de reflexión retoma la lectura epistemológica, teórica y metodológica de la investigación: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” avalado por Colciencias en el marco de la Convocatoria Pública No. 542 de 2011 al Consorcio: “Niños, niñas y Jóvenes Constructores de Paz” del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, como parte del programa de investigación: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. El artículo retoma la investigación iniciada en marzo de 2012 y finalizada en febrero de 2016 y pertenece al área de conocimiento en Ciencias Sociales interdisciplinaria, con énfasis en Psicología, específicamente social crítica; al igual que al área de Otras Humanidades con énfasis en Filosofía.

** Sara Victoria Alvarado. Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo - Colegio de la Frontera de México - Universidad de Manizales-CLACSO. Doctora en Educación, Nova University-CINDE. Magistra en Educación y Desarrollo Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Psicóloga, Universidad Javeriana. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, categoría A de Colciencias. Secretaria Técnica del Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

*** María Camila Ospina-Alvarado. Candidata Doctorado Ciencias Sociales Taos-Tilburg University. Magistra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Co-Directora Línea de Investigación “Construcción de paz en ambientes educativos para la ciudadanía y la convivencia”. Directora de las investigaciones “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”, “Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz” y “Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo”, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

**** María Cristina Sánchez-León. Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se encuentra haciendo estudios de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud en CINDE y Universidad de Manizales (Caldas). Es Investigadora del grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en A, por Colciencias y del grupo Filosofía, Cultura y Globalización, clasificado en A”, por: “Actualmente se encuentra haciendo estudios de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud en CINDE y Universidad de Manizales (Caldas). Magistra en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. Es Investigadora del grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en B, por Colciencias y del grupo Filosofía, Cultura y Globalización, clasificado en C. Correo electrónico: mariasanleon@gmail.com



vez las realidades sociales con otros según vivencias subjetivas e identitarias. Aquí presentamos el vínculo entre hermenéutica ontológica política y construccionismo social: primero, explicitando cómo la hermenéutica ontológica política, además de ser un modelo epistemológico para acceder a fenómenos sociales, es un aporte político a la comprensión y transformación de lo social; segundo, estableciendo un vínculo entre el socioconstruccionismo y la actitud hermenéutica que se instala en este modelo de comprensión; y finalmente, abordando la aplicación del vínculo metodológico entre hermenéutica ontológica política y socioconstruccionismo en la investigación con niños y niñas en contextos de conflicto armado.

Palabras clave: Metodología, investigación social, niñez (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave de las autoras: Hermenéutica ontológica política, construccionismo social, narrativa.

Hermeneutics and social research: Narratives that generate peace, democracy and reconciliation

• **Abstract (descriptive):** The relevance of research methods implies the inquiry about their limits and possibilities for understanding and transforming social phenomena. Ontological political hermeneutics aims to comprehend meanings that are subject to continuous change, and at the same time transform social realities with others based on subjective and identity-based experiences. This article focuses on the link between ontological political hermeneutics and social constructionism: in the first instance, the authors detail how ontological political hermeneutics, in addition to providing an epistemological model for social research, acts as a political contribution to the comprehension and transformation of social processes; secondly, this article will show a link between social constructionism and the hermeneutical attitude that is located within this model of understanding. Finally, the authors apply the methodological link between ontological political hermeneutics and social constructionism in the field of social research with children living in armed conflict contexts.

Key words: Methodology, social research, childhood (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors' key words: Ontological political hermeneutics, social constructionism, narratives.

Hermenêutica e Investigação Social: Narrativas generativas de paz, democracia e reconciliação

• **Resumo (descritivo):** A pertinência dos métodos de investigação induz à indagação por seus limites e possibilidades para compreender e transformá-los em fenômenos sociais. A hermenêutica ontológica política implica compreender sentidos e significados em seu desenvolvimento, transformando, por sua vez, as realidades sociais com outros indivíduos por meio de vivências subjetivas e indenitárias. É apresentado o vínculo entre hermenêutica ontológica política e construccionismo social da seguinte maneira: primeiro, explicitando como a hermenêutica ontológica política, além de ser um modelo epistemológico para acessar fenômenos, é uma contribuição política para a compreensão e transformação do social; segundo, estabelecendo um vínculo entre o socioconstrutivismo e a atitude hermenéutica que se instala nesse modelo de compreensão; e, finalmente, abordando a aplicação do vínculo metodológico entre hermenêutica ontológica política e socioconstrutivismo na pesquisa com crianças em contextos de conflito armado.

Palavras-chave: Metodologia, pesquisa social, infância (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave dos autores: Hermenêutica ontológica política, construcionismo social, narrativa.

-1. Introducción. -2. La investigación en Ciencias Sociales y la importancia de la hermenéutica ontológico política. -3. Implicaciones del Construccinismo Social en la Investigación con Niños y Niñas como Sujetos en Devenir. -4. Una aproximación metodológica de las perspectivas epistemológica y teórica en el terreno de la investigación social. -Lista de referencias.

Introducción

En el presente artículo retomamos las reflexiones desarrolladas en el marco del grupo de investigación “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la niñez y la juventud”, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. En el texto, ponemos en diálogo los desarrollos de las líneas de investigación “Socialización Política”, “Construcción de Paz en la Escuela para la Ciudadanía y la Convivencia” y “Construcción de las Paces” y, en particular, sus aportes a la investigación titulada “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”.

Como apuesta epistemológica, metodológica y política, en la investigación retomamos la hermenéutica ontológica y política, desde la cual apuntamos a originar comprensiones en torno a los sentidos y significados presentes en niños, niñas y sus agentes socializadores sobre sí mismos, y a la vez a ampliar y transformar esos sentidos en procesos participativos y colaborativos, en los que los niños, las niñas, sus familias y los agentes educativos se posicionan activamente como sujetos políticos que aportan a la construcción de paz, democracia y reconciliación. Los niños y las niñas, en su relación con otros, participan de procesos transformadores. Esto implica que la investigación social deja de construir conocimientos vacíos y le aporta a la transformación social. El sentido ontológico incluye tanto la subjetividad de los sujetos investigadores, como los sentidos subjetivos y sentidos identitarios que se transforman en los niños y las niñas y sus agentes socializadores.

En el primer apartado del artículo buscamos sustentar la pertinencia y la eficacia de la hermenéutica ontológica política en

la comprensión del modo como pueden ser entendidos los objetos de estudio de las Ciencias Sociales, en el abordaje de los acontecimientos que se le ofrecen a la ciencia social, y en el reto que constituye ampliar los métodos y reflexiones sobre la subjetividad política y social. En el segundo apartado presentamos algunos aportes del construccionismo social para comprender a los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, como sujetos en devenir en constante construcción, a partir de la relación con otras personas; en este apartado mostramos una lectura no determinista de estos niños y estas niñas, lo que permite a la investigación social aportar a la construcción de subjetividades en las que se visibilicen las potencias de los niños y las niñas, y en las cuales se participe con otras personas en procesos de paz. Del mismo modo, enfatizamos en la construcción conjunta de conocimiento y en las implicaciones éticas, políticas y populares de la investigación social orientada a la comprensión y a la transformación social, como sucede con la propuesta que se hace a partir de la hermenéutica ontológica política. En el último apartado, atendiendo al vínculo problemático, político y social que subyace entre una hermenéutica ontológica política y el construccionismo social, explicitamos las condiciones en las que desarrollamos la presente investigación con niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado, en la construcción conjunta con los actores sociales de sus sentidos y prácticas, y en su posicionamiento político en la construcción de nuevos mundos posibles.

La investigación en Ciencias Sociales y la importancia de la hermenéutica ontológica política

Acercarse al mundo de los otros suponiendo su comprensión como tarea, como objeto o como proyecto epistémico, no deja de ser una actitud radical, ensombrecedora y, sin embargo, estimada como científica y rigurosa en varios

terrenos de la investigación social. Suele ser considerada científica porque la objetividad y la fiabilidad que imprime en la investigación deshacen cualquier clima de relativismo; y rigurosa porque aún suele pensarse que el rigor está encaminado a la exactitud con la que se describen, circunscriben y definen los procesos y fenómenos sociales.

Con esta inquietud inicial se quiere, más allá de establecer una irrefrenable pugna entre los ideales y postulados objetivistas y otros de carácter subjetivista, proponer y afirmar que la cambiante naturaleza del mundo social y de todo aquello que lo compone -y des/compone de forma inevitable-, aparece ante los ojos del sujeto investigador como un universo abierto y profundo en el que difícilmente cabe una definición que pueda ser conservada a través del tiempo de forma eterna, pura e inmutable. La apuesta de este estudio es justamente sostener que, tanto en perspectiva hermenéutica ontológica política, como en perspectiva del construccionismo social, lo social se nos aparece como un reto y como una oportunidad de demanda ética, pues no solamente se pone en juego la individualidad del participante-testigo, sino también la individualidad y el compromiso del sujeto participante-investigador. Pero ¿cómo traducir la individualidad de uno y otro actor de la investigación respecto a la comunidad? ¿Qué tipo de solidaridad, o de hospitalidad se teje justamente allí? ¿Cómo es posible abrir el espacio que la investigación social constituye en la academia y en la experiencia de *humanidad*?

Queremos de aquí en adelante problematizar estos interrogantes planteando una tarea central, y es atender las implicaciones metodológicas de establecer el vínculo entre la investigación social en perspectiva hermenéutica y en perspectiva del construccionismo social.

En esta primera parte, queremos presentar la importancia de la perspectiva hermenéutica ontológico-política, considerándola, entre otras posibilidades y tareas, como una respuesta a la objetivación del mundo práctico y como una alternativa ante la trascendentalización de la vida individual o social. Por objetivación del mundo práctico podemos entender la función epistemologizadora que se remite a máximas colonizadoras y homogenizantes que señalan

la verdad empírica y demostrable como verdad absoluta. Por su parte, la trascendentalización de la vida individual y social, si bien se remite a la afirmación de la individualidad de cada ser humano en la medida que le compete y le es inherente una intersubjetividad, deja de lado esa intersubjetividad que instala el mundo social y el mundo político:

La hermenéutica ontológica política como perspectiva epistémica y metodológica de la investigación es una apuesta ético-política sustentada en el pensamiento de la filosofía política arendtiana que, a su vez, como ya se ha dicho, toma y amplía de Kant (no desde una mirada estética sino política) su teoría sobre el juicio crítico, y de Heidegger, la hermenéutica ontológica” (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado & Ospina, 2014, p. 211).

En este sentido, una hermenéutica ontológica política traduce la experiencia humana en un permanente reto de comprensión e interpretación, en su ejercicio de reconocimiento. Esto quiere decir que la necesidad de hacer una hermenéutica ontológica política aparece ante los límites que ha establecido la epistemología de carácter convencional y tradicional, entendida como el discurso que ha sido impuesto por la filosofía de la ciencia, cuya cercanía es definitiva con la fiabilidad extrema del dato empírico. Ante este panorama, vale aclarar que mientras existen algunas oscilaciones entre epistemología y hermenéutica, hay también serias distinciones que no se pueden ignorar, y más en la inmersión del campo o del mundo de lo social, dado siempre en forma de acontecimiento. Por un lado, una epistemología es una teoría del conocimiento hecha sobre la base de que existe una capacidad de la mente para reproducir fielmente la naturaleza, operando sobre estructuras fijas según esquemas estables. En este sentido, para una epistemología, gran parte de los discursos -si no todos-, son considerados conmensurables asumiendo que sus valores de verdad se verifican cuando se trasladan a un lenguaje simple que refleja los hechos; de allí que nociones como verdad, verificación, veracidad, verosimilitud, sean cercanos y, por qué no, sinónimos en perspectiva epistemológica. Por

otro lado, para una hermenéutica no existe la posibilidad de asumir un lenguaje unificador, en tanto que la configuración de un mundo de significado sólo puede mediante la apropiación del lenguaje del otro, en lugar de instaurar un esfuerzo por traducir el lenguaje propio, cosa que es definitivamente básica, poco creativa, poco dinamizadora y de ninguna manera ética, sobre todo en el mundo de la investigación social.

Una de las contribuciones más significativas a la hermenéutica contemporánea se basa en la obra filosófica de Paul Ricœur (1913-2005), para quien la hermenéutica implica una función narrativa que busca prolongar y a la vez reservar la amplitud, pluralidad y diversidad de los usos del lenguaje. De allí que por uso no se entienda de modo estricto la verbalización del mundo ni la predicación formal de él. En este sentido, para Ricœur -lector de Hannah Arendt y de Martin Heidegger-, la hermenéutica implica el juego de narrar, cuya base aparece soportada en la forma como se hace historia, en la forma como se hace ficción y, por supuesto, en la forma como se puede vincular la historia con la literatura (Ricœur, 1996). Esta característica, en lugar de alejarnos de una aplicación seria sobre la pertinencia de un modelo de hermenéutica ontológica política para el ejercicio de las ciencias sociales, nos acerca a la comprensión de la cualidad temporal de la experiencia humana, esto es, a la comprensión de los sujetos en devenir. En este sentido, hay que suponer que la importancia que la hermenéutica ontológica política tiene para la investigación en Ciencias Sociales, está orientada a la captación de la experiencia humana en una trama de sentido que bien puede asociarse a una operación cuyos elementos pueden ser la experiencia humana; el fondo operante de dicha experiencia; y los modos como los seres humanos se hallan en esa experiencia. Cabe anotar que uno de esos modos es el acto de *narrar* y de *narrarse*.

La hermenéutica ontológica se configura así como un esfuerzo ético en tanto *capacidad* del sujeto investigador por trabajar con personas, con seres cuyas formas de evidenciar la vida sobrepasan el terreno de la evidencia empírica, más que con razonamientos seguidos de una demostración y argumentación lógica

en el orden de la certeza y de la verdad. Una hermenéutica ontológica de carácter y trasfondo político puede asumirse como una metodología investigativa. Sin embargo, ello no discute con la afirmación de que se pueda entender como un ejercicio ético y político en su propia constitución: si la demanda es por la comprensión del lenguaje otro, ahí estamos inmersos en la hospitalidad con nuevos modos de asumir la realidad y la vida en general. Si de lo que se trata es de des-localizar nuestro campo de percepción para sumergirnos en otro, ello demanda de nosotros un esfuerzo moral por ver en otra dirección y desde otra orilla, prueba de que estamos agenciándonos en el marco de la solidaridad y el reconocimiento. Deslocalizarnos sugiere, por ejemplo, transferir el lugar de enunciación según el cual nos acercamos a la realidad, y ello va más allá de una simple apertura moral, pues exige una práctica de alteridad justa; que no se mueva en una orilla exotizante del otro, y al mismo tiempo que se aleje de una orilla solipsista y radical. En esta dirección, una hermenéutica del sí, surge en el pensamiento de Paul Ricœur como respuesta, o mejor, como alternativa a la imposición de un cogito cartesiano típico de las filosofías del sujeto ancladas en la certeza y en la evidencia. Con el fin de extender los usos del lenguaje en la propuesta de una hermenéutica, el filósofo francés señala en el prólogo de su obra cumbre en el ámbito de Filosofía política, *Sí mismo como otro* (1996), lo siguiente:

A estos tres rasgos gramaticales corresponden los tres rasgos principales de la hermenéutica del sí: el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad, en fin, la de la ipseidad y de la alteridad. Estos tres rasgos de la hermenéutica serán descubiertos progresivamente, según el orden en que acaban de ser enumerados en los sucesivos estudios que componen esta obra (Ricœur, 1996, p. 29).

Es importante considerar que este movimiento progresivo, que está consignado en la mencionada obra de Ricœur, no constituye solamente una cadena analítica expositiva entendida en el ejercicio típico de la filosofía. Más bien, es una tarea comprensiva que conduce

al planteamiento de una ontología hermenéutica, propuesta que para el presente artículo funciona como una alternativa metodológica y que soporta una actitud política en el mundo con los otros. Pero, ¿cómo entender entonces lo ontológico de esta actividad hermenéutica que se hace política en la construcción de sentido con los otros?

Hay que decir que esta actividad hermenéutica solo puede entenderse en el campo de la acción, es decir, *desde* y *en* la actuación ética y política. En este sentido es necesario afirmar que no puede comprenderse la hermenéutica ontológica política fuera del campo de la acción; para el caso: acción de narrar y acción de comprender. Una hermenéutica es ontológica porque preserva la existencia humana como un campo en el que se testifica con las acciones como unidades de sentido:

Todos nuestros análisis invitan a esta exploración, en la medida en que se orientan hacia cierta unidad del obrar humano -salvedad hecha del tema complementario del sufrir...-. ¿No deriva esta unidad probablemente de la metacategoría del ser como acto y como potencia? ¿Y la pertenencia ontológica de esta metacategoría no preserva lo que hemos llamado varias veces la unidad *analógica* del obrar, para señalar el lugar de la polisemia de la acción y del sujeto actuante, subrayado por el carácter fragmentario de nuestros estudios? Mejor aún: ¿no hemos considerado muy a menudo, en el transcurso de nuestras investigaciones, el término “acto” (¡acto de discurso!) como sinónimo de los términos “obrar” y “acción”? (Ricœur, 1996, p. 335).

Cabe aclarar, con el fin de comprender el lugar de las dos secciones restantes de este artículo, que si bien epistemología y hermenéutica son modos distintos de captación del mundo, no por ello hay que pensar que se excluyen recíprocamente, pues hay que decir que una y otra son aplicables a campos de estudio diferentes: la epistemología es el discurso de una ciencia que podríamos llamar ciencia tradicional, mientras que la

hermenéutica podría ser el discurso de una ciencia *subversiva* en el sentido etimológico del término -poner arriba lo que está abajo-. Esto quiere decir que en la investigación social devenimos epistemólogos o hermeneutas según queramos fundar, fundamentar o extender lo que ocurre en el mundo, manteniendo nuestro deseo de codificación; o bien según queramos comprenderlo aun manteniendo los límites de esa comprensión, cuestión esta última que no nos pone en una situación de desventaja sino en una situación de exigencia ética, política, y por supuesto disciplinar y teórica.

La hermenéutica ontológica política es una tarea, insistimos, que sobrepasa el campo metodológico y se instala en el mundo social, asumiendo la riqueza de la potencia intuitiva y espontánea de lo que puede integrarse como *mundo*, mundo narrado, mundo-experiencia:

En este sentido, lo que McIntyre llama “unidad narrativa de una vida” no resulta sólo de la suma de las prácticas en una forma englobadora, sino que es regido, con igual razón, por un proyecto de vida, con todo lo incierto y móvil que sea, y por prácticas fragmentarias, que poseen su propia unidad, de forma que los planes de vida constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas (Ricœur, 1996, p. 159).

En tal contexto, la apuesta hermenéutica ontológica política no puede asumir una visión ontologizante -esencial- de lo humano, pues ello contribuiría a significar la vida humana como una condición inalterable y de valor exacto. Más bien, y de modo exigente, lo que instala es la *diferencia como modo de ser y la interferencia como modo de comprenderla*: diferencia porque como seres humanos nos constituye el conflicto, la contradicción, la diversidad; interferencia porque de camino a la comprensión del otro, es inevitable encontrar la interrupción, los tonos claros, oscuros y medios que emergen de la absoluta otredad que me aparece. De aquí que una perspectiva hermenéutica contribuya, por ejemplo, a establecer modos de acercamiento a problemas de género, familia, políticas públicas y, en general, a diversos lugares de abordaje de la investigación social, que demandan

un tratamiento distinto al ontologizante, occidentalizante y, peor aún, homogeneizante.

Con el ánimo de establecer un vínculo con el abordaje de los siguientes dos apartados, decimos lo siguiente:

1. La alternativa que surge con la Hermenéutica Ontológica Política, pone de relieve el descubrimiento de la *mismidad* del otro. Esto quiere decir que como postura teórica abre el universo de significación de la vida humana y, por supuesto, de la vida social, en la medida en que concibe el lenguaje como *figurado*: el límite que aparece aquí es el modo como el otro expresa su mundo, pero justamente ello constituye la materia prima de una investigación social que quiera sacar de la sombra lo que el otro es. En esta línea, es posible afirmar que si bien el otro no requiere al individuo investigador social para *ser* quien quiere ser, sí puede habilitar su campo de relato del mundo para que el sujeto investigador devele un contenido que bien puede estar oculto. A esta primera *motivación* hermenéutica puede seguir una segunda, y es la posibilidad de que la *mismidad* de quien habla y aparece, se comprenda a sí mismo en el tránsito de su narración, simbolización, descripción, etc. Adicionalmente, se encuentra la *mismidad* del investigador o investigadora, quien ha de transitar por todas las voces que surgen: la del individuo narrador, la de lo narrado, y la que le es exigencia política: la de quien asume el trabajo de la investigación como postura vinculante, política.

2. Una hermenéutica ontológica política concibe la humanidad del ser como un evento, como un acontecimiento; ello quiere decir que esta hermenéutica hace una apuesta real por la novedad que desentraña la investigación social, en tanto se hace con seres humanos y en tanto testifica la disolución del ser en el mundo de la vida que le ata, condiciona y posibilita.

3. La realidad de la investigación social es mixta; ello hace que la hermenéutica como disciplina se desarrolle en el diálogo que la constituye. Aquí, vale decir que el diálogo no debe ser entendido como la resolución de la diferencia, sino como su reconocimiento, como razón de ser de la condición humana. En consecuencia, cabe decir que una hermenéutica

como la que aquí hemos descrito, se instala en un *modo de ser* distinto al estrictamente metodológico.

Implicaciones del Construccinismo Social en la Investigación con Niños y Niñas como Sujetos en Devenir

El presente estudio retoma la perspectiva del Construccinismo Social como una mirada posible para aproximarse a la investigación social, en la cual los niños y las niñas en contexto de conflicto armado no se perciben como entes u objetos estáticos, sino como sujetos activos. En esta investigación enfatizamos en el desplazamiento propuesto por Gergen (2007) del conocimiento individual a la construcción conjunta de conocimiento. Siguiendo estos planteamientos, no se estudia la mente individual del niño o la niña en la mente individual de un individuo investigador, sino que se estudian los procesos relacionales de los que participan estos niños y estas niñas en el diálogo de un grupo de investigación.

El tránsito descrito ha implicado cuestionar el posicionamiento de la razón individual, en la que la mente humana funda la verdad y se constituye en el principal objeto de estudio, al cual se llega con el conocimiento originado en las mentes individuales, lo que hace posible controlar la mente humana y generar acciones que permitan acercarse a la sociedad ideal en el perfeccionamiento del conocimiento.

Tras realizar este cuestionamiento, la apuesta por la construcción conjunta de conocimiento se centra en reconocer que este proceso se da según ciertas jerarquías presentes en la cultura, que inciden en las convenciones lingüísticas que están en la base de dicho proceso, dando paso a unos conocimientos y excluyendo otros. La investigación, como una vía de construcción de conocimiento, implica el intercambio y la coordinación entre seres interdependientes (Gergen, 2007), coordinación de la que participamos en la investigación en la base del presente artículo tanto el equipo de investigadores e investigadoras, como los sujetos participantes, que se constituyeron a la vez en investigadores de sus sentidos y sus prácticas.

La postura descrita nos permite tomar la investigación como un proceso de transformación del grupo de investigación; en términos de Gergen (2007), se asume el rol de investigador o investigadora relacional que se transforma y no el de sujeto investigador individual o sujeto observador racional.

Un segundo desplazamiento que adoptamos en el estudio, es la propuesta de Gergen (2007) de cuestionar el conocimiento de un mundo objetivo en el que es posible predecir y controlar el conocer, sin la mediación subjetiva, los procesos mentales y las relaciones causales que se producen entre un *input* del ambiente y una consecuencia en el comportamiento humano. El desplazamiento consiste en centrarse en la construcción social del mundo, lo que implica entender que el conocimiento considerado objetivo se construye en las relaciones, en las coordinaciones lingüísticas como interpretaciones de lo que se observa, coordinaciones marcadas por ciertas especificidades culturales.

Este segundo desplazamiento nos ha llevado como grupo de investigación a reconocer nuestro posicionamiento ético y político y los lentes comprensivos de los que partimos, como elementos clave en la construcción de sentido. Retomamos en este nivel la alerta de Maxwell (2005) frente a la necesidad de tener presente la identidad del sujeto investigador, sus experiencias previas, las teorías de las que parte y sus preconcepciones, identificando las ventajas que dicha trayectoria pueda tener y las limitaciones que puedan surgir en el proceso de construcción de significados. Esto nos invita como grupo a preguntarnos de manera constante sobre los conocimientos que vamos construyendo en el diálogo y en el encuentro con los otros respecto a sus saberes, incluyendo allí los saberes presentes en los niños y niñas y en sus agentes relacionales, como lo son sus familias y docentes.

El tercer desplazamiento que adoptamos en el grupo de investigación, de la mano de las ideas de Gergen (2007), es el de pasar del lenguaje como portador de una única verdad al lenguaje como un medio en la construcción de múltiples realidades locales. Es así como en nuestro estudio, las narrativas de los niños y las

niñas y sus agentes relacionales no son vistas como una representación del mundo mental de estos actores -en términos de Gergen (2007), como una transmisión externa del mundo mental interno-, sino como medios generadores en los que a la vez que se describen y se crean las relaciones entre estos actores.

Este desplazamiento nos permite comprender a los niños y las niñas en contexto de conflicto armado como seres en constante construcción y en devenir, en el proceso en el que se nombran a sí mismos y son nombrados por otros significativos en sus vidas en distintos contextos y momentos. Es este desplazamiento el que da un carácter de creación de nuevas posibilidades a las prácticas dialógicas, pero las circunscribe siempre en contextos relacionales y sociales más amplios en los que la cultura tiene un papel significativo.

Siguiendo a Gergen (2006), cada persona tiene múltiples identidades y cuenta con diversas verdades sobre sí mismo, las cuales se crean y controlan en las redes relacionales de las que participa, mediante lenguajes inscritos en sentidos culturales particulares. Los modos en que se nombran las personas y en que son caracterizadas son específicos a las culturas y los momentos socio históricos particulares (Gergen, 2007).

Teniendo en cuenta que “el lenguaje es constitutivo del mundo, ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural” (Gergen, 2007, p. 101), las narrativas de los niños y niñas y de sus agentes relacionales son percibidas como generativas y performativas, es decir, como constitutivas del mundo propio de los niños y niñas, como necesariamente ligadas a la acción y como elementos mediante los cuales se generan, sostienen o transforman ciertas prácticas culturales en las que la violencia o la paz emergen como posibilidades y no como determinantes.

Siguiendo los planteamientos de Wittgenstein (1953, en Gergen, 2007) sobre el lenguaje, los modos en que son nombrados y se nombran a sí mismos los niños y las niñas en el contexto del conflicto armado colombiano no dependen de procesos individuales o mentales, sino de interacciones recurrentes, es decir, del uso que se les da en la acción. Las

verdades sobre sí mismos y sobre sí mismas están marcadas por convenciones sociales, por las reglas de un colectivo. En este sentido, los niños y niñas son nombrados en muchas ocasiones desde su pertenencia a un grupo armado en particular, desde situaciones en las que la venganza, el dolor, el sufrimiento y la vulneración de derechos están presentes; pero también son nombrados y se nombran desde procesos como la solidaridad, el interés por construir historias de vida distintas al pasado vivido y el querer ser reconocidos por los demás desde sus aprendizajes y desde lo positivo.

En este contexto, construir conocimiento nos implica, como grupo de investigación, lo que Gergen (2007) ha nombrado *participar de las prácticas interpretativas presentes en una cultura específica*, es decir, comprender los propios sentidos y prácticas presentes en los niños y las niñas y sus contextos relacionales, lo que implica dejar de lado la pretensión de generalización y centrarse en la construcción de conocimiento local, con el interés puesto en el significado de la investigación en la vida cultural. Así mismo, construir conocimiento nos orienta a lo que Gergen refiere como el *preguntar por el aporte de la ciencia a la cultura*, es decir, promover sentidos y prácticas en los que emerjan narrativas generativas de paz, reconciliación y democracia, y no escenarios de revictimización y de lecturas deficitarias.

En términos metodológicos, esta postura nos ha invitado a la apertura a múltiples métodos, entendiendo que estos tienen que ver con la perspectiva teórica desde la que nos ubicamos (Gergen, 2007). Es así como se ha empleado la hermenéutica como un modo de aproximarnos a los significados presentes en las narrativas de niños y niñas y de sus agentes relacionales y, a la vez, la apuesta transformadora que surge de una perspectiva crítica, popular y política. Teniendo en cuenta que la construcción social de la realidad se da por medio de las prácticas dialógicas (Gergen, 2007), el estudio retomó el análisis de las narrativas y la participación en las conversaciones como elementos clave en el proceso transformador.

Interesa la narrativa en tanto está en la base de la definición de lo que es considerado como información, no siendo así secundaria a

la recolección de la información (Bruner, 1986, en White & Epston, 1993). Es así como el relato mismo determina el significado que se le atribuye (White & Epston, 1993). La narrativa, del mismo modo, es relevante a la investigación en su sentido ontológico, dado que, como lo plantean Freeman, Epston y Lobovits (2001), las historias narradas no sólo describen, sino que a la vez configuran la vida de las personas. Las maneras en las que los niños y niñas se describen y son descritos por los otros sujetos significativos, aportan en la construcción de sus subjetividades. Los “relatos son constitutivos: modelan las vidas y las relaciones” (White & Epston, 1993, p. 29).

La narrativa se constituye en una mediación en la que es posible comprender la experiencia (White & Epston, 1993) vivida por los niños y las niñas que se encuentran en medio del conflicto armado. Partimos de igual modo de que la narrativa no incluye toda la experiencia de vida de los niños y niñas y sus relaciones, quedando de lado aquello que no se adecúa al relato dominante (White & Epston, 1993), por lo cual la apuesta metodológica implica develar aquello que no ha sido narrado, las excepciones a los relatos dominantes basados en la violencia como única alternativa de vida para los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado, siendo fundamental la emergencia de las potencias individuales y relacionales, mediante las cuales es posible aportar a procesos de construcción de paz, reconciliación y democracia. Lo anterior, partiendo del planteamiento de Gergen (2007) acerca de que todas las personas tienen en sí mismas multitudes, y las descripciones acerca de sí mismas, al igual que las descripciones hechas por otros y otras, desconocen diversas posibilidades de ser que están ocultas y que pueden surgir (Gergen, 2007).

Esta apuesta por las potencias no desconoce lo planteado por White y Epston acerca de que las narrativas dependen de la experiencia vivida, pero afirma que es posible resignificar las experiencias y construir presentes en los que se encuentren la memoria del pasado y la proyección del futuro, ya que “Con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas” (White & Epston, 1993, p. 30).

Así mismo, metodológicamente el estudio se enmarcó en las investigaciones polivocales, en las que para comprender un fenómeno se incluyen diversas voces (Gergen, 2007). Partiendo de este principio, los distintos encuentros estuvieron diseñados para propiciar diálogos no sólo con los niños y las niñas, sino también con sus familias y agentes educativos.

Coincidimos con que “Los métodos, no menos que la teoría y los datos, contribuyen a inteligibilidades culturales y formas de vida” (Gergen, 2007, p. 112), por lo que empleamos una metodología hermenéutica ontológica política, en la que los sentidos presentes en la narrativa, la construcción social de las subjetividades y la transformación social desde la acción conjunta, hacen un llamado a estrategias lúdicas que aporten a los procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación. Según dichas metodología y estrategias enfatizamos en la emergencia de las narrativas de los niños y las niñas según sus propias voces, no desde el paradigma del sujeto adulto.

Una aproximación metodológica de estas perspectivas epistemológica y teórica en el terreno de la investigación social

La hermenéutica ontológica política encuentra su expresión metodológica en algunas de las investigaciones desarrolladas en el doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde (Alvarado, 2007, Alvarado, Botero & Ospina, 2008, Alvarado, 2009, Alvarado & Ospina, 2009, Botero, Alvarado & Luna, 2009), y en particular en el proyecto cofinanciado por Colciencias “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”. A partir de esta perspectiva metodológica, es posible develar sentidos y significados de la realidad social en tiempos de conflicto, y generar marcos de interpretación que permitan esclarecer las representaciones de las niñas y niños en contextos de conflicto armado. En un primer momento, la metodología hermenéutico-comprensiva propicia la lectura

de los sentidos y prácticas políticas instituidas, y en un segundo momento, y por su carácter político performativo, interviene y potencia otros sentidos y prácticas orientadas a la formación ciudadana, desde una perspectiva instituyente.

La metodología hermenéutico-comprensiva permite que la interpretación de una realidad implique su transformación. Comprender la realidad es transformarla. Una doble hermenéutica hace posible esta aventura investigativa enfocada sobre los sentidos y prácticas políticas, sobre las maneras particulares en las que niños y niñas construyen su subjetividad y su identidad, la formas en las que pueden desplegar sus potencias y sus maneras políticas de instaurar nuevas realidades a partir de la transformación de los relatos de victimización que suelen acompañar los textos sociales sobre los niños y niñas en contexto de conflicto armado, hacia narrativas de instauración de prácticas de agenciamiento capaces de instituir formas nuevas de vida. Es ante todo una confianza de nuestro tiempo, reconocer en el lenguaje la constitución ontológica de la realidad social.

Más que un análisis de las condiciones objetivas y estructurales que determinan la construcción social en los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, se trata de garantizar una comprensión del “flujo de vivencias” que configuran su experiencia política y representaciones sociales de la paz, la democracia y la reconciliación, en apertura a nuevos “horizontes” de sentido.

En este orden de ideas, la metodología en este proyecto para abordar en su complejidad el caudal de realidad que debe ser comprendido para ser transformado, demanda del testimonio, la entrevista en profundidad, la observación participante en microetnografías afirmativas, el diálogo de saberes, la deconstrucción de imaginarios, el análisis de narrativas y la formulación de horizontes.

Es así como este proyecto, que finalizó en febrero de 2016, se ha configurado como una alternativa de generación, aplicación, validación y diseminación de conocimientos sobre los sentidos y prácticas de niños y niñas en torno a la paz, la reconciliación y la democracia, en su

constitución social de subjetividad e identidad, con el fin de aportar en la instauración de nuevas realidades subjetivas, intersubjetivas y sociales, en procesos de construcción intergeneracional de alternativas de convivencia y desarrollo favorables a la paz.

La propuesta metodológica del proyecto es entendida en este sentido como un proceso sistemático de recolección y resignificación de narrativas, en el que los niños y las niñas, sus familias y los agentes educativos de sus instituciones participaron, además de informantes, como individuos investigadores para la identificación de categorías y tendencias que le dieron un ordenamiento inicial a sus narrativas, como apertura de un proceso de comprensión (descripción); para la construcción y confrontación dialógica de un entramado de relaciones que las fue identificando como constitutivas del fenómeno, ayudando a configurar una coherencia estructural de orden descriptivo (interpretación); y para la construcción de una red de significaciones que desligaron las abstracciones del fenómeno de su dimensión empírica y permitieron, por la vía de la inferencia, poner en diálogo las nuevas comprensiones con la teoría existente, y dieron lugar a nuevas maneras conceptuales de dar cuenta del fenómeno, que son expresión real de la voz de los sujetos sin voz. Este movimiento es a lo que podemos denominar *constitución de sentido de las narrativas alterativas*.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que la pregunta rectora de la investigación se centró en el reconocimiento y comprensión de los contenidos y formas mediante las cuales los niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado construyen y narran de manera generativa sus identidades y subjetividades, de modo tal que logran movilizar procesos de paz, reconciliación y democracia, el interés práxico del estudio integró el ejercicio de comprender las formas y sentidos particulares de construcción de la identidad y la subjetividad, que hacen visibles y audibles elementos de la realidad que no han sido nombrados: aquellas prácticas singulares, aquellos modos de ser en el mundo que han logrado instituir procesos de paz, reconciliación y democracia en medio de un contexto de guerra.

La problematización, comprensión, abordaje, potenciación y transformación de las condiciones objetivas y subjetivas en las que los niños y las niñas construyen su identidad y subjetividad en contextos de conflicto armado, para generar a partir de ellas, nuevas narraciones y visiones que apuntan a la consolidación de procesos de paz y reconciliación, constituyen necesariamente una inquietud que metodológicamente implica un análisis categorial de narrativas. Análisis a partir del cual se comprende que los relatos que ellos y ellas construyen, dan forma a sus historias de vida y permiten conocer sus mundos internos y comprender la coherencia de su propia experiencia (Durán, Medina, González & Rolón, 2007).

En este sentido, el método nos permitió dar cuenta no solo de las narrativas hegemónicas que se han instaurado alrededor de los niños y niñas en contextos de conflicto armado, sino que además nos permitió avanzar hacia la identificación y comprensión de las narrativas emergentes que estos sujetos construyen en contextos vitales plurales.

En estas circunstancias, el análisis de las maneras como los niños y niñas se narran y de las maneras como son narrados por sus familias y agentes educativos, como maneras de producción de conocimiento que se adelantan en y desde las prácticas sociales en devenir -en su sentido performativo-, indica que su núcleo es el reconocimiento de los sentidos otorgados y de los significados construidos de estas prácticas de los sujetos protagonistas.

En la investigación consideramos entonces tres poblaciones: niños y niñas, familias y agentes educativos, con quienes desarrollamos un proceso de trabajo continuo de ocho meses de duración, durante los cuales llevamos a cabo siete talleres con niños y niñas, siete talleres con familias, tres grupos focales con agentes educativos, y 15 entrevistas en profundidad. Este trabajo lo realizamos en cada una de las 12 instituciones participantes en el proyecto (4 en la realización de un pilotaje y 8 en la implementación del trabajo de campo), de Antioquia, Eje Cafetero y Bogotá, seleccionadas teniendo como criterio fundamental la presencia de niños y niñas con experiencia de vinculación

directa al conflicto armado, preferiblemente niños y niñas desplazados o reinsertados de los grupos paramilitares.

La técnica de talleres en el trabajo directo en las instituciones respondió a la necesidad de garantizar un modelo participativo, que permitiera además de la emergencia de información base del proceso de comprensión a través de las narrativas, la autorreflexión crítica y la generación creativa de alternativas de vida que desnaturalicen la victimización en las maneras de nombrar la experiencia ligada al conflicto armado, y potencien la capacidad de agencia tanto de los niños y niñas y sus familias, como de los agentes e instituciones educativas, para constituir y fortalecer relaciones justas y pacíficas capaces de reconfigurar el tejido social del que tiene que estar hecha una verdadera democracia.

En la experiencia de los talleres, a través de estrategias lúdicas y estéticas que facilitan el abordaje de realidades en movimiento, en devenir, deconstruimos y reconstruimos en distintos lenguajes las percepciones que tienen los niños y niñas sobre el conflicto armado y sobre las maneras como éste afecta sus contextos de actuación, su vida personal, la de sus familias, la de su escuela; las percepciones que tienen frente a sí mismos y frente a los otros dentro del conflicto, y las posibilidades de vivir relaciones basadas en la paz, la reconciliación y la democracia en sus espacios de vida cotidiana; a su vez, con las familias deconstruimos y reconstruimos las percepciones que estas tienen frente a sus hijos e hijas y frente a su capacidad para enfrentar positivamente los efectos del conflicto sin aceptar como condición básica la condición de víctimas. Por su parte, con los agentes educativos deconstruimos y reconstruimos las percepciones que tienen frente a los niños, niñas y sus familias y frente a la capacidad de las familias para constituir relaciones que posibiliten la emergencia de modos de vida democráticos y pacíficos, basados en las potencias de los niños y niñas, identificando recursos individuales y relacionales para construir estrategias de paz y reconciliación sustentadas en narrativas emergentes y en alternativas a las narrativas

dominantes de la violencia asociada al conflicto armado, fundamentadas en la victimización.

El conocimiento generado en un proceso de esta naturaleza tiene que verse expresado en estrategias de trabajo en torno al fortalecimiento de la capacidad de agencia de los niños y las niñas, que fundamentadas en la comprensión alcanzada y autorreflexionada frente a la construcción social de su subjetividad y su identidad, permitan el despliegue real de sus potencialidades afectiva, comunicativa, creativa para la transformación de conflictos, lúdica, ético-moral y política, de los niños y las niñas, orientadas al logro de su autonomía en cuanto búsqueda de horizontes propios de vida; permitan igualmente su reflexividad, en cuanto capacidad de deconstruir las percepciones dominantes sobre sí mismos basadas en la victimización; fomenten su capacidad de conciencia histórica, en cuanto posibilidad de articular la memoria del pasado, como mixtura de recuerdos, dolores y alegrías, memoria del presente como explicitación de sentidos construidos y prácticas en devenir, memoria del futuro, como recuperación de su capacidad de sueño y de creación de mundos posibles; fortalezcan su capacidad de negociación del poder, en cuanto posibilidad de influir la definición de su mundo; propicien la ampliación del círculo ético en dinámicas de cuidado de sí mismos, de los otros y del planeta; y generen la conciencia clara, en cuanto a que nada de esto puede configurarse como realidad posible, sino en un marco relacional propio del trabajo colectivo en proyectos de interés común.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. (2007). Construcción de conocimiento pertinente en las ciencias sociales: Niñez, juventud y educación. *Revista Hologramática Argentina*, 6 (9), pp. 233-249. Recuperado de: www.hologramatica.com.ar
- Alvarado, S. V. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. Dossier Jóvenes, Política y

- Cultura en América Latina. *Cuadernos del Cendes*, (70), pp. 127-140.
- Alvarado, S. V., Botero, P. & Ospina, H. F. (2008). Emergencia de la juventud como campo particular de conocimiento y como categoría cultural de análisis en la década de los sesenta en Colombia. *Revista Ponto-e-Vírgula*, 4, pp. 116-128.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: Una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, (40), pp. 207-219.
- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En G. Tonon (comp.) *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*, (pp. 21-55). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Botero, P., Alvarado, S. V. & Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos. ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En G. Tonon (comp.) *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*, (pp. 148-201). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Durán, A., Medina, A., González, N. & Rolón, I. (2007). Relación entre la experiencia de la separación parental y la construcción de un proyecto de vida del joven y la joven universitarios. *Universitas Psychologica*, 6 (3), pp. 713-725.
- Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado dilemas de identidad en el mundo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes, Celso.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design*. San Francisco: SagePublications.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Referencia para citar este artículo: Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1001-1015.

La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel*

MARÍA EUGENIA CÓRDOBA**
Vicerrectora Institución Universitaria Cesmag, Colombia.

CLAUDIA VÉLEZ-DE LA CALLE***
Directora académica Doctorado en Educación Universidad de San Buenaventura, Colombia.

Artículo recibido en junio 26 de 2015; artículo aceptado en agosto 18 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *La Transmodernidad es una perspectiva teórica, metodológica y ética de Enrique Dussel, que pretende romper con la colonialidad del poder, del saber y del ser en el mundo Occidental. Se basa en el reconocimiento de la exterioridad negada que surge como categoría de análisis de la alteridad desde el paradigma del Alter Tú, que Dussel aplica a la realidad latinoamericana a partir de los planteamientos de los postmodernistas que reconocen el momento final de la Modernidad, pero se separa de dicha escuela en lo que respecta a la persistencia en su visión helenocentrista y hegemónica de los paradigmas eurocéntricos y en la falta de diálogo con las culturas no Occidentales. De esta manera, Dussel propone la Ética de la Liberación como un paradigma que parte del otro como víctima de la Modernidad.*

Palabras clave: Alteridad, descolonización (Tesauro de Ciencias Jurídicas de Argentina).

Palabras clave autoras: Ética de la liberación, transmodernidad.

The otherness from the perspective of the transmodernity of Enrique Dussel

• **Abstract (descriptive):** *Transmodernity is a theoretical, methodological and ethical perspective developed by Enrique Dussel, that aims to break with the coloniality of power, of knowledge and of the Western idea of humanity, based on recognition of the denied externality, which emerges as a category of analysis of otherness from the paradigm of the alter ego developed by Dussel. This article applies the approaches of postmodernists who recognize the final moment of modernity to the Latin American reality. The authors also depart this school due to the persistence of their helleno-centrist and hegemonic vision of the Euro-centric paradigms and the lack of dialogue with non-European cultures. In this way, Dussel proposes the Ethics of Liberation as a paradigm that is based on the other as a victim of modernity.*

* El presente artículo de **revisión de tema** hace parte de la tesis doctoral en proceso denominada “Formación investigativa de los estudiantes de pregrado en la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad: periodo 2015-2016”, presentado por la primera autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la Universidad de Manizales- Cinde, siendo dirigida por la segunda autora. Investigación en curso, iniciada el 16 de agosto de 2013. Investigación etnográfica. Área del conocimiento: Otras humanidades. Subárea: Filosofía.

** Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Docencia (Universidad de La Salle-Institución Universitaria Cesmag). Vicerrectora de Investigaciones de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto Nariño. Integrante del grupo de investigación Inti Rumi, Institución Universitaria Cesmag. Correo electrónico: mariaaug8@gmail.com

*** Doctora en Filosofía, Ciencias de la Educación de la Uned de Madrid. Postdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Licenciada en Educación. Docente Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora de tesis de la autora. Docente del Doctorado en Educación de la Universidad de Santo Tomás y autora. Directora académica del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura de Cali. Autora de varios textos e investigaciones sobre la relación educación-sociedad. Correo electrónico: cvelez02@yahoo.es



Key words: Otherness, decolonization (Thesaurus Juridical Science of Argentina).

Authors' key words: Ethics of liberation, transmodernity.

A alteridade a partir da perspectiva da transmodernidade de Enrique Dussel

• **Resumo (descritivo):** A Transmodernidade é uma perspectiva teórica, metodológica e ética de Enrique Dussel, que pretende quebrar com a colonialidade do poder, do saber e do ser no mundo ocidental, baseando-se no reconhecimento da exterioridade negada que surge como categoria da análise da alteridade do paradigma do Alter Tu, que Dussel aplica à realidade Latino-americana a partir das propostas dos pós-modernistas que reconhecem o momento final da modernidade, mas separando-se de dita escola no que se refere à persistência em sua visão helenocentrista e hegemônica dos paradigmas eurocêntricos e na falta de diálogo com as culturas não-ocidentais. Dessa maneira, Dussel propõe a Ética da Libertação como um paradigma que parte do outro como vítima da modernidade.

Palavras-chave: Alteridade, descolonização (Thesaurus de Ciências Jurídicas da Argentina).

Palavras-chave dos autores: Ética da liberação, transmodernidade.

–Introducción a la reflexión. –1. El concepto de Alteridad. –2. El paradigma del Alter Ego y el paradigma del Alter Tú. –2.1 Paradigma del Alter Ego. –2.2 Paradigma del Alter Tú. –3. La ética desde la Alteridad. –4. La Transmodernidad como Ética de la Liberación. –5. Consideraciones finales. –Lista de referencias.

Introducción a la reflexión

La Transmodernidad es el planteamiento teórico, epistemológico y principalmente ético que Enrique Dussel, en América Latina, propone para trascender la Modernidad. La Modernidad, según Cortés (2014), es el proyecto ilustrado que pretende traer el progreso, el orden y el pensamiento racional a todas las naciones del mundo a partir de una construcción eurocéntrica imperial y colonial que ha impuesto, casi de manera universal, su forma de organización social. Esta forma de organización se basa en “el Estado-nación, los aparatos administrativos modernos, la expansión del mercado, la ciencia y la tecnología” (p. 11). Las consecuentes herencias nefastas para los países denominados del «Tercer Mundo», como los latinoamericanos, incluyen el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de los estilos de vida. Son herencias que, de acuerdo con Lind (2013), corresponden a las tres categorías centrales de la Colonialidad: La colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, como lo han demostrado Dussel (2001), Mignolo (2003), Quijano (2000) y otros autores en su *Teoría Decolonial*.

En la Colonialidad, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber y de ser son concebidas “no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas [y] son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual, dentro del imaginario del progreso, enfatiza su inferioridad” (Cortés, 2014, p. 18).

Por lo tanto, lo que se pretende con la propuesta de la Transmodernidad es culminar el inacabado e incompleto proyecto de la descolonización (Grosfoguel, 2006) que se inició en América Latina en los años sesenta y setenta del siglo pasado a partir de discusiones sobre programas de educación bilingüe en Perú, Ecuador y Bolivia y la interculturalidad (Cortés, 2014). Así mismo, Enrique Dussel (2005) plantea que su propuesta pudo formalizarse por esta época gracias al surgimiento de las ciencias sociales críticas latinoamericanas, en especial la *Teoría de la Dependencia*, por la lectura de *Totalidad e infinito* de Emmanuel Lévinas, que marcó su vida como filósofo y su empeño como estudiante de doctorado de reconstruir la identidad histórica de América Latina. De igual manera, en las últimas décadas del siglo XX, comenzaron los movimientos populares

y estudiantiles en esta parte del continente americano, especialmente en Argentina –de donde es oriundo Dussel–. Su planteamiento tuvo una gran aceptación en la comunidad académica latinoamericana que, desde entonces, ya buscaba con ahínco una ruptura histórica con la Modernidad “centrada en Europa/Euro-América e impuesta como proyecto global al resto del mundo” (Grosfoguel, 2006, pp. 20–21).

Si bien es cierto que Dussel se inspiró en la obra de Lévinas, especialmente en su acercamiento a la filosofía como ética, siendo Lévinas un pensador muy importante para consolidar el Posmodernismo, especialmente en Francia, por su aporte sobre la *Alteridad* (Lyotard, 1992) con el paradigma del *Alter Tú*, finalmente Dussel terminó discrepando de la concepción de su maestro y de los postmodernistas cuando trató de aplicar la propuesta del *Alter Tú* a la realidad de los países latinoamericanos, expresando con ironía que el «*post*» de la Postmodernidad no le quita eurocentrismo a dicha propuesta (Dussel, 2004), como se expondrá a continuación.

1. El concepto de alteridad

Inicialmente es importante mencionar que la alteridad es un concepto que procede del latín *alter*: El “*otro*”, siendo definido por Eduardo Sousa como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del *otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del *otro*, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible” (2011, p. 27); por lo tanto, como primera aproximación al término alteridad se puede decir –siguiendo a Sousa (2011)– que este se aplica al descubrimiento que el *yo* hace del *otro*, lo que hace surgir, no solamente una amplia gama de imágenes del *otro*, sino también visiones múltiples del *yo*; así –expresa González (2007)–, una persona a través de la interacción con el *otro* puede conocer aspectos del *otro* que antes no sabía, creando imágenes e ideas sobre el *otro* que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento del *otro*.

Un aspecto importante de la alteridad es que esta implica ponerse en el lugar del otro (González y Arnaiz, s.f.), alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas (García, 2012). Esto quiere decir que, de acuerdo con Durango y Rodríguez, la alteridad “representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas” (2013, p. 8).

Para Enrique Dussel (1995), la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del *otro*, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del *otro* como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el *otro*, el oprimido, el pobre; es decir, alguien que se escapa del poder del sujeto y que responde más bien a una experiencia y una temporalidad que no le pertenecen al sí mismo (Aguirre & Jaramillo, 2006). En este sentido, Dussel comparte el concepto de Emmanuel Lévinas sobre el *otro*, cuando el filósofo lituano-francés plantea que el *otro* es lo “absolutamente otro; anhelo activo de salir de la monotonía de uno mismo para ascender locamente a la paz, al bien perfecto, a aquellos lugares y aquella dicha que nunca conocimos” (2012, p. 8).

El encuentro cara-a-cara con el *otro* lleva implícito también el concepto de *Rostro* propuesto por Lévinas, no para referirse a la cara de una persona, sino a lo que Jaramillo y Aguirre (2010b) denominan el desnudamiento que revela y el des-anudamiento que despierta al Mismo de su total apresamiento, mediante la superación del *otro* en el Mismo, al salirse del plano meta-físico del ser e ingresar al plano de la relacionalidad, a la sociabilidad ética, en donde el Mismo renuncia a la posesión de sus poderes para dar cabida al *otro*.

Así, por ejemplo, parafraseando a Cornejo (2012), en el encuentro de dos culturas, la alteridad implica poner frente a frente dos concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas, y el diálogo permitiría enriquecer a ambas partes; por el contrario, si no hay alteridad, el pueblo más fuerte tratará de dominar al otro desde el punto de vista

económico, social y/o cultural, como sucedió con las comunidades indígenas de América cuando llegaron los conquistadores europeos, quienes –según Enrique Dussel (1995)– nunca fueron respetados como *otro*, sino simplemente instrumentados como cosa.

Este último aspecto Dussel lo desarrolla ampliamente en su obra *Materiales para una política de la liberación* (2007b), al referirse al origen de la *Filosofía política moderna* a través de la reflexión que él realiza sobre el problema de la colonización europea en América, considerando a los pensadores que se hicieron cargo de la expansión de España en el Nuevo Mundo, como el caso de Bartolomé de las Casas (1484–1566), Francisco de Vitoria (1483–1546) y Francisco Suárez (1548–1617), a quienes Dussel los considera como los iniciadores de dicha filosofía al tratar seriamente la cuestión del *otro*, como una respuesta a todos los atropellos y crueldades que los conquistadores estaban cometiendo en contra de los indígenas.

En el mismo texto, Dussel afirma que Bartolomé de las Casas “profundizó acerca de la responsabilidad que debe asumirse ante la libertad del *otro* como origen de la legitimidad a partir del «consenso»” (2007b, p. 27), dando al *otro*, por respeto a su Alteridad, el derecho a una «pretensión de verdad» que es la contrapartida de la propia «pretensión universal de validez» que creían tener los conquistadores.

Efectivamente, según Dussel, los colonizadores europeos no aceptaban que los indígenas (el *otro*) también tenían su propia verdad, sino que se los consideraba como sujetos de «ignorancia culpable», a quienes se les podía imponer «la verdad» incuestionable, no falible y absoluta que ellos traían del Viejo Mundo, transmitida por medio de la violencia; sin embargo, con esta actitud lo que realmente evidenciaban era un conocimiento dogmático que inevitablemente conduce a:

Un momento completamente erróneo: La incapacidad de evolucionar, de aprender lo nuevo, de avanzar históricamente, además de ser injusto con respecto a la dignidad del *otro* como sujeto de argumentación, al haberlo situado «asimétricamente» y, por lo tanto, la «coincidencia», no el «acuerdo»

libre y racional con el *otro* obligado por violencia, no sería racional, sino mera «afirmación» externa del *otro* acerca de lo que se le impone sin convicción ni validez intersubjetiva. Poder y violencia no dan razones a favor de la verdad; lo que se impone es una «no-verdad» para el *otro* (2007b, p. 25).

Además, los europeos no pudieron comprender desde la misma des-protección del *otro* (el indígena) su suplica desde su misma humanidad (Jaramillo & Aguirre, 2010b), convirtiéndose la Conquista y la Colonia, no solamente en un acto de vergüenza, sino también de miseria para la humanidad.

2. El paradigma del alter ego y el paradigma del alter tú

Siguiendo el planteamiento de Etchebehere (2010), se considera que hay dos paradigmas para comprender la relación epistémica entre el yo y el otro, los cuales se denominarán de aquí en adelante como el *Paradigma del Alter Ego* y el *Paradigma del Alter Tú*.

2.1 Paradigma del Alter Ego

En el *Paradigma del Alter Ego*, el *otro* (la otra persona) es visto como *otro yo*, es decir, como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el yo.

Este planteamiento tiene sus orígenes en la filosofía metafísica de Platón y de los neoplatónicos, para quienes el yo pensante es el medio o el instrumento a través del cual es posible alcanzar “la ciencia suprema, la contemplación de la verdad absoluta o la realidad esencial del ser” (Pérez-Estévez, 2001, p. 33) sin la necesidad de la intervención del *otro*, pues dicho logro solamente era posible a través del diálogo del alma consigo misma (González, 2009).

Es necesario recordar que la forma como Platón y sus seguidores buscaban la ciencia suprema, la verdad absoluta o la realidad

esencial del ser era a través de la *dialéctica* (que también fue conocida por los presocráticos), empleando el método socrático de preguntas y respuestas, en el que el diálogo se convertía en proceso razonador que buscaba preparar y despertar la capacidad de inteligibilidad de los interlocutores para abrir sus mentes a la verdad (Pérez-Estévez, 2001).

De esta manera, Platón y los neoplatónicos sostenían que el yo “puede comprender lo real por la vía cognoscitiva” (Jaramillo & Aguirre, 2010a, p. 9), vinculándose de esta manera el yo con el *ser*, y quedando el *otro* irremediabilmente contenido en el contexto del *no-ser* (Etchebehere, 2010), siendo el *otro* la negatividad pura de la ontología como oposición irreductible, debido a que en su alteridad particular no puede esconderse ninguna verdad absoluta, universal e inteligible, y en donde la forma del *ser* es idéntica consigo misma (Hernández, 2011, Pérez-Estévez, 2001).

Este es el motivo por el cual el *otro* —en palabras de Pérez-Estévez (2001)— es un simple instrumento en el proceso de despertar y desarrollar la capacidad mental de dejarse iluminar y convencer por la verdad absoluta. De hecho, Platón llegó a recomendar, en algunas situaciones, la conveniencia del *diálogo solitario*, del preguntarse y responderse uno mismo para, de esta manera, develar la verdad, ya que el *otro* puede, incluso, convertirse en un obstáculo en el proceso que lleva a la mente racional a la desocultación de *alétheia*, la verdad oculta que se hace evidente por sí misma.

La principal consecuencia de este planteamiento es que el yo que se encuentra con el *otro*, lo re-presenta de acuerdo con sus imágenes previas, lo comprende basado en situaciones anteriormente vividas y lo adecúa a lo conocido, haciendo que el yo y el *otro* queden confinados en un sistema cerrado, donde la alteridad se anula y todo queda reducido al *mí mismo* (Jaramillo & Aguirre, 2010a). Esto ocurre así debido a que desde el momento que el yo considera al *otro* como un *Alter Ego*, de su dominio apropiativo, entonces, el yo solamente puede «captar» al *otro* por el conocimiento limitado que el yo tenga de él (Idareta & Úriz, 2012).

Como se mostrará más adelante, el *Paradigma del Alter Ego* es el que finalmente se impuso en la sociedad Occidental con la llegada de la Modernidad, e incluso —como lo plantea Dussel— no pudo ser superado por el Postmodernismo.

2.2 Paradigma del Alter Tú

Por otro lado, con respecto al *Paradigma del Alter Tú*, el *otro* ya no es un *no-ser*, imagen de imperfección, sino que es un *tú* (Etchebehere, 2010), y el conocimiento y la verdad no se alcanzan huyendo del *otro*, en un plano ideal metafísico, sino en el encuentro con el *otro* en este mundo, pues “no hay sujeto transcendental fuera del mundo, no hay *cogito* separado de una situación [...y] los otros son carne de mi carne” (González, 2009, p. 123); o como lo expresa Navarro (2008), mientras que el yo representa el punto de vista de la identidad o de la idea del sí mismo (*ipseidad*), el *otro* se refiere a la alteridad.

De acuerdo con López (2011), la palabra Alteridad proviene del latín *alter*: El «*otro*» de entre dos términos, considerado desde la posición del «uno», es decir, del yo, y corresponde a la concepción filosófica de «alternar» o cambiar la propia perspectiva por la del «otro», teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo y los intereses del otro, y no dando por sentado que la perspectiva «de uno» debe prevalecer por encima de la del «otro», y considerar erróneamente que la «de uno» es la única posible.

Por otro lado, el concepto de alteridad proviene, según Enrique Dussel (1974), de la *analéctica*, el reverso de la dialéctica empleada por Platón y sus seguidores enunciado en el primer paradigma, de modo que —según González (2009)— el *otro* es concebido como sujeto y no como objeto y se plantea una comunicación intersubjetiva. Dicha *analéctica* comparte con la dialéctica de Hegel la necesidad del contraste de dos elementos opuestos o contradictorios que caracterizan el carácter cambiante y progresivo de la realidad, a través de transformaciones y rupturas que en nada se ajustan a la concepción lineal y evolutiva de la historia, según la idea de progreso heredada de la Ilustración.

Sin embargo, de acuerdo con Dussel (1974), el método analéctico disiente del método dialéctico, en que este último no puede pensar adecuadamente la negatividad del *otro*, pues reduce al *otro* al mismo sistema o totalidad, sin escuchar su voz, como sucede en la historiografía clásica, que solo da cuenta de los «vencedores» de una lucha social, suprimiendo la versión de los hechos de los «derrotados». Por ejemplo, se conoce la versión europea de la conquista de América, pero no la de indígenas conquistados.

Por el contrario, mediante la analéctica, es posible respetar la voz del *otro*, del «oprimido», es posible interpretar los hechos históricos donde también se muestre “la exterioridad de la voz del pobre, del *otro* que irrumpe en la totalidad «civilizada», el ser, desde el no-ser de su propia cultura valorada como «bárbara»” (Dussel, 1974, p. 204), siendo por este motivo una concepción alternativa de la historia.

Por eso, para Bautista (2005), la analéctica o *ana-dia-léctica* es un diálogo entre un sujeto (que proviene de lo mismo: El *yo*) y el *otro* (proveniente de más allá de su mundo), en donde el proceso de pensamiento se origina en la dimensión de realidad que no está incluida en el mundo del *yo* y le es revelada únicamente al *yo* a partir de la palabra interpeladora del *otro* (como se citó en González, 2009). Por lo tanto, en la *analéctica*, se reconoce al *otro* como un ser individualmente diferente, que es exterior al observador (Quiroz, 1997) y no una idea del *yo* (Idareta & Úriz, 2012), por lo que, en palabras de Lévinas (2012), el *otro* es la trascendencia con respecto al *mismo*. Además, en la *analéctica* se cuestionan los poderes y la autoridad de la conciencia del *yo* (Navarro, 2008) y, como lo plantea Gilligan (1982), el *otro* nos impulsa a conocerlo lo más profundamente posible (como se citó en Idareta & Úriz, 2012).

De esta manera, según Dussel (1974), la analéctica incorpora una nueva posibilidad en la construcción del conocimiento: La *otredad* o *alteridad* de aquellos que son diferentes, y para ello, en su obra *Método para una filosofía de la liberación*, hace una reflexión sobre tres aspectos de interés para este autor: El género, la pedagogía y la política, a partir de la cual desarrolla la argumentación de la analéctica.

En el caso del género, Dussel (1974) plantea que mientras en la sociedad patriarcal la mujer ha sido históricamente considerada como el *otro* dominado dentro de la totalidad del varón, que vive frustrada, trabajando para servir al hombre y sin posibilidades de realización personal; en la alteridad el movimiento de liberación de la mujer es posibilitado, porque hay un nuevo ámbito más allá de la bipolaridad (hombre-dominador/mujer-dominada) que permite recuperar la identidad de la mujer por negación de la diferencia, y así se reconoce que el hombre y la mujer son realmente iguales.

Con respecto a la pedagogía, Dussel (1974) muestra las diferencias que hay entre lo que él denomina las «pedagogías dominadoras» –basadas en la imposición de las ideas del profesor en la mente del estudiante, para que éste, de manera memorística, repita lo que su profesor piensa que es verdadero–, y la «pedagogía problematizadora» de Paulo Freire, considerada como una pedagogía del respeto del *otro* (el estudiante). En este segundo caso, el maestro (el antiguo) no solamente enseña al estudiante (el nuevo), sino que el estudiante también enseña a su maestro; es decir, profesor y estudiante aprenden mutuamente, y el nuevo proyecto histórico del discípulo es la materia del discurso:

Lo único que el maestro puede agregar al discípulo es la «forma», en el sentido de que no da el ser al *otro* sino el saber pensar lo que ya es; pero lo que ellos son, el maestro no lo sabe, y se lo tienen que enseñar a él. Entonces ya no hay una mayéutica, sino [que es gestación del nuevo], porque el maestro viene a gestar lo nuevo en el *otro*, mediando su pensar pedagógico, y esto no es sacar como el mayeuta el hijo de *otro*, sino gestar el hijo nuevo y propio en la dialógica (pp. 277–278).

Y en lo que respecta a la política, Dussel (1974) sostiene que mientras en el Paradigma del Alter Ego solo se puede esperar la dominación de los pueblos –dejando a los *otros* hermanos desguarnecidos–, en el Paradigma del Alter Tú, los hombres y las mujeres de una nación

están llamados al servicio, y el *otro* puede ahora increpar, interpelar y exigir justicia.

Por otro lado, Hegel (1985) le otorga a la alteridad –con el nombre de «lo otro»–, un lugar importante en la constitución del sentido y de la realidad de las cosas, al punto de considerarla como “la esencia espiritual pasiva o lo universal, en tanto que se abandona y deja que los individuos tomen de ella la conciencia de su singularidad” (p. 186). De igual manera, González (2007), citando a Husserl, Sartre, Merleau-Ponty y Lévinas, desarrolla el concepto de alteridad como “la presencia necesaria del *otro*, no solo para la existencia y la constitución del propio *yo*, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad” (p. 5). Es la presencia del *otro* en el *yo*, como una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Quesada, 2011, p. 397).

De esta forma, varios pensadores han considerado que la alteridad no sólo es una dimensión más de la persona, sino la motivación de su comportamiento (Nuévalos, 2010), ya que –como lo plantea Hernández (2011)–, la alteridad se refiere en su generalidad a todas las formas de la diferencia posibles, guardando para todo lo *otro* lo absolutamente nuevo, cuya manifestación ni siquiera podemos imaginar.

Así mismo, Lévinas (2001) expresa que la formación de los conceptos que se tienen del *otro* es más que alcanzar conocimiento a partir de consensos en los que se garantizaría la objetividad del saber, siempre y cuando haya un acuerdo entre las múltiples subjetividades. De esta manera, la alteridad es en esencia “una noción relacional a la cual se llega partiendo de un diálogo de escucha comunitaria” (Aguilar, 2004 como se citó en González, 2009, p. 127), ya que como lo plantea Dussel (1980), el hombre solamente puede alcanzar su sentido en su relación con el *otro*; así, el *otro* es un maestro, del *otro* el *yo* aprende, el *otro* no es igual al *yo*, sino que el *otro* lo trasciende en su altura; en consecuencia el conocimiento no se desprende de la contemplación de lo verdadero (como lo planteaba Platón), sino de la relación

con el *otro*, que es nuestro maestro, y hace posible la verdad (Lévinas, 2012).

Esto significa que en el encuentro con el *tú*, el *otro* altera al *yo* (debido a que el conocimiento del mundo intersubjetivo habla de la contingencia del *yo* y el *otro* es quien sobrepasa al *yo*) y al alterarlo o cuestionarlo lo vacía de sí mismo y le exige dar nuevas respuestas (Etchebehere, 2010, Lévinas, 2001), de ahí que la alteridad realmente tenga que ver con la experiencia y el encuentro con lo extraño, en donde el *otro* ha de ser un *otro genuino* y, a la vez, un sujeto como *yo* (González, 2009), que a pesar del encuentro con el *yo*, “siempre permanecerá en una cierta exterioridad inidentificable” (Dussel, 2014, p. 103). De igual manera, en el encuentro con el *otro*, el hombre percibe su finitud, entre otras cosas, porque se encuentra con lo que no es él, lo que a su vez provoca que el *yo* se tope con su vaciedad (González, 2009).

Al poner al *tú* en primer plano, se pone a la responsabilidad por sobre la libertad (Frankl, 1994, como se citó en Etchebehere, 2010), ya que el reto consiste en asumir la responsabilidad ante la presencia, cara a cara, de ese *otro* que no es y no puede ser como *yo*, “es el reto de vivir en la diversidad, donde la proximidad del *otro* mantiene la distancia del *otro*. No se trata de vivir con el *otro*, sino de cara al *otro*” (González, 2009, p. 128).

Esta nueva forma de relación entre el *yo* y el *otro* propicia la tolerancia, la cual es concebida –de acuerdo con González (2009)– como la apreciación positiva de la diferencia, que acepta al *otro* como poseedor de una perspectiva que puede enriquecer al *yo*. Más aún, de acuerdo con Dussel (1998), la verdadera tolerancia que surge del planteamiento de la alteridad permite la “afirmación de la exterioridad del *otro*, de su vida, de su racionalidad, de sus derechos negados” (p. 5).

Ahora, para que dicha tolerancia pueda acontecer, Dussel plantea que:

[Hay que] esperar racionalmente [...] con respeto por el *otro* y con plena pretensión universal de verdad, pero sin alcanzar el consenso con el *otro* todavía, en el trabajo del argumentar, del mejorar

los argumentos que tengan en cuenta al otro como *otro* [...]. [Es una actitud de tolerar la ausencia de consenso] del otro mientras no se hayan encontrado los argumentos o las circunstancias propicias para la aceptación de la propia pretensión universal de verdad (1998, p. 3).

De igual manera, Pérez-Estévez (2001) sostiene que del encuentro del *yo* con el *otro*, encarnado en un *tú*, surge el auténtico diálogo, en el cual, la disposición de escuchar significa una apertura hacia el *otro* que se tiene cuando el *yo* está convencido de que no está en posesión de toda la verdad y de que el *otro* tiene algo de verdad que ofrecerle, y de cuya verdad el *yo* también puede aprender.

Por lo tanto, para Jaramillo y Aguirre (2010a), la recuperación del lenguaje como posibilidad de encuentro, como conversación, es básica en las ciencias sociales, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico, con el propósito de instaurar originalmente la significación, tal como lo plantea la hermenéutica. Para ello, según Lévinas (2006), “si intentamos comprender la significación a través de los signos, continuaríamos reduciendo el *otro* a simple representación, imagen congelada en la conciencia. [Solamente] la significación auténtica (cuyo acontecimiento original es el cara-a-cara) es la que hace posible todo signo” (como se citó en Jaramillo & Aguirre, 2010a, p. 14).

Otra de las implicaciones importantes de la relación entre el *yo* y el *tú* a través de la alteridad es que coloca a la ética como el centro mismo del pensamiento, tal como lo ha planteado Dussel (2014), siendo realmente la ética la filosofía primera –según Lévinas (2012)–, pues su esencia consiste en “liberar de todo pensamiento preexistente al pensamiento mismo, ya que no se daría, bajo esa condición, sino un pensamiento servil” (Quesada, 2011, p. 396). Este mismo planteamiento es compartido por Villa (2004), para quien la ética debe entenderse como aquella relación de responsabilidad infinita hacia los demás, concretada por la aceptación recíproca del *otro*.

3. La ética desde la alteridad

Como se ha anotado en el párrafo anterior, una de las consecuencias fundamentales del paradigma del *Alter Tú* es destronar del centro del pensamiento a la razón, especialmente cuando dicha razón se ha erigido bajo el supuesto de poder alcanzar la verdad por *sí misma*, negando las verdades que residen en los *otros*. De esta manera, la razón le debe dar paso a la ética, por lo menos, por los siguientes motivos:

En primer lugar, porque la ética propugna “superar la clausura del pensamiento griego en la mismidad o identidad del ser, con la fundamental alteridad o apertura al *otro*” (Garrido, 1994, como se citó en Hernández, 2011, p. 18). En este sentido, la *ética de la alteridad* no parte de un sujeto autosuficiente y autónomo sino que enfatiza en la interrelación y de esta manera genera una nueva lógica que no está subyugada por la razón de ningún sujeto que se machine dominador, excluyente y amenazador (Navarro, 2008).

En segundo lugar, desde la perspectiva del *Alter Tú*, la ética se concibe como la preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los demás, al aceptar a la otra persona como legítima desde su propio ser (Vila, 2004), en donde dichas preocupaciones éticas no tienen una lógica racional, sino que tienen una fundamentación emocional, pues, como lo expresa Maturana (2002), “la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al *otro* con las cosas que uno hace [...]; pero para que me importe lo que le pasa al *otro* tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo” (como se citó en Vila, 2004, p. 49).

En tercer lugar, la ética de la alteridad enfatiza en la necesidad del cuidado del *otro*, tal como lo sugiere Gilligan (1994), o de responsabilidad hacia el *otro*, como lo expresa Lévinas (2001), ya que en el encuentro «cara-a-cara» nace un compromiso ético más allá de la autonomía del sujeto (Navarro, 2008), siendo el *otro* no solamente aquel ser concreto que está frente a mí, sino también todas aquellas personas que de una u otra manera puedan verse afectadas por las acciones del *yo*.

—inclusive, toda la humanidad—, siendo, por lo tanto, la afectividad humana la generadora de toda relación ética con el *otro* (Idareta & Úriz, 2012). De esta manera, para Gilligan (1994), el afecto que surge en la relación con el *otro* es lo que lleva al sujeto ético, no solamente a saber en profundidad sobre el *otro*, sino —principalmente— a cuidarlo siempre mejor.

En este sentido, el *Paradigma del Alter Tú* conlleva a un hecho significativo claramente planteado por Enrique Dussel (1974): La posibilidad de una nueva forma de pensar, ya no de naturaleza dialéctica sino analéctica, que supere la filosofía europea presente, instaurando la cuarta edad de la filosofía contemporánea post-imperial, válida no sólo para América Latina, sino igualmente para todos los pueblos que histórica y culturalmente siempre han constituido la alteridad antropológica del hombre moderno engendrado por Europa y Norteamérica (González, 2009, p. 122, González, 2007).

Dicha nueva forma de pensar se justificaría, por lo menos, por las siguientes razones:

En primer lugar, por el impulso de la persona a existir en expansión y crecer como sí misma, pero emergiendo más allá del propio *yo*, es decir, en palabras de Nuévalos (2010): “la aspiración al conocimiento y al despliegue de sus potencialidades propias y singulares a través de una dinámica introspectiva y a la vez, trascendente e interpersonal” (pp. 388–389).

En segundo lugar, la alteridad pone también de manifiesto la naturaleza no autosuficiente de la persona, su dependencia de los demás seres y que el hombre existe constitutivamente con los demás, motivo por el cual solo puede vivir en la presencia de los otros y crecerá en la medida que ponga su vida al servicio de sus semejantes (Nuévalos, 2010).

En tercer lugar, el encuentro «cara a cara» con el *otro* genera en el *yo* —como se había anotado anteriormente—, un sentido de responsabilidad con el *otro*; esto es, “yo respondo del *otro*, porque éste, que se me da como rostro, y que me habla, demanda de mí

una respuesta a su sufrimiento, a su dolor, a su menesterosidad, a su vulnerabilidad” (Quesada, 2011, p. 403), lo que implica que “la «miseria», el «hambre» y la «pobreza» del *otro*, no solo invocan al *yo*, sino que también lo interrogan y exigen una respuesta” (Navarro, 2008, p. 184). De esta manera, el *otro* es el hermano que sufre, que “se me impone [...] hasta despertar en mí compasión y amor” (Quesada, 2011, p. 403), lo que permite comprender que el *otro* “no es un *alter ego* producto de mi pensamiento o de mi imaginación y, por ello, alguien abstracto [sino] alguien vulnerable, y, por ello, necesitado de nuestro cuidado” (Idareta & Úriz, 2012, p. 39).

Es realmente en ese encuentro «cara a cara» cuando el *yo* toma conciencia de la existencia del *otro* (Nuévalos, 2010), no por el intelecto, no según la visión de la otra persona exclusivamente racional, sino en la sensibilidad, es decir, en la empatía frente al sufrimiento ajeno que impulsa al *yo* a responder frente a su dolor y a su súplica exigente, conmoviendo el ser emocional del *yo*, antes que su ser racional (Idareta & Úriz, 2012, p. 35). De ahí que los dos autores mencionados anteriormente expresen que se pueda inferir que el olvido de la sensibilidad promueve que el *yo* trate a su prójimo como *otro* abstracto, como un elemento que forma parte de la totalidad de un sistema impersonal y anónimo; mientras que al aplicar los principios éticos investidos por la sensibilidad, se garantiza la irreductibilidad de la singularidad del *otro* concreto, siendo —por lo tanto— el sujeto ético un sujeto que se preocupa del *otro* porque lo concibe en su vulnerabilidad, es decir, necesitado de cuidado.

En cuarto lugar, desde este planteamiento ético de la alteridad se garantiza la presencia del *otro* —«no matarás» en palabras de Lévinas (2001)— y con ella su potencial expresivo que es, en realidad, el presupuesto de las relaciones humanas (Navarro, 2008), puesto que la responsabilidad que exige la alteridad lo es, según Vila (2004), “desde su compromiso social, desde la defensa del bien común y desde la actitud permanente de reflexión sobre las consecuencias y efectos de sus acciones sobre ella misma, los demás y lo que la rodea” (Vila, 2004, p. 51).

En este sentido, la sensibilidad —«sensibilidad del gozo», según Lévinas

(2012)—, lleva al sujeto ético a “responder prevoluntariamente ante el sufrimiento ajeno, garantizando de ese modo que el *otro* no quede desatendido, así como a mantenerse vigilante impidiendo categorizar definitivamente al *otro* en el ejercicio de sus operaciones ontológicas” (Idareta & Úriz, 2012, p. 41).

4. La transmodernidad como ética de la liberación

En primer lugar, es importante mencionar que para Enrique Dussel (2005), la Transmodernidad se refiere a todos aquellos aspectos que se sitúan *más—allá* (y que también son anteriores) a la herencia de la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en la actualidad en las grandes culturas milenarias no-europeas¹, como son las comunidades indígenas, las culturas china, del sudeste asiático, hindú, musulmana y de otros pueblos prácticamente ignorados por Occidente como los que habitan África, como el caso de los bantú.

Para Dussel, dichas culturas son:

«Universales», en el sentido que han nacido y se han desarrollado dialogando con múltiples culturas regionales de las que han dado cuenta e incluido en su proceso cultural. Estas culturas «universales» regionales no tienen ninguna dificultad de «subsumir» el mundo tecnológico, científico, matemático de alto nivel. Ya tienen en su propia historia milenaria momentos creativos-científicos de «ilustración» (piénsese en la Escuela Matemática de Bagdad en pleno siglo X después de Cristo, o en las escuelas filosóficas chinas de los «estados guerreros» anteriores a la organización del imperio de los Han). Han quedado «retrasadas» en los dos últimos siglos... y

nada más. Su capacidad de desarrollo está intacto y ha entrado en rápido crecimiento (s.f., p. 220).

Por este motivo, cuando Dussel (2007b) se refiere al concepto de Transmodernidad, quiere enfatizar en aquellas condiciones que no solo son posteriores a la Modernidad occidental, sino que nacen fuera y más allá de dicha Modernidad y también más allá de la Postmodernidad, siendo la Postmodernidad el último momento crítico interno de la misma Modernidad.

De ahí que en la construcción de la propuesta de la Transmodernidad, Dussel se basó en uno de los principales aportes teóricos de Lévinas: El concepto de *exterioridad* que surge del planteamiento de la Alteridad del *Alter Tú*, como se mencionó en el numeral anterior. Sin embargo, Dussel (1994) va más allá de Lévinas cuando reconoce que la verdad Occidental se ha fundado en la negación del *otro* y de los *otros* discursos, siendo el *otro* todos aquellos pueblos que han surgido y han existido por fuera o paralelamente al mundo Moderno (dominado por la globalización, la revolución tecnológica de la información y la victoria del capitalismo neoliberal), conviviendo con él, y aprendido a responder a su manera a sus desafíos (Dussel, 2005); y en la *periferia* dicha verdad Occidental ha sido la causa de la barbarie, asesinato e injusticia que ha caracterizado el devenir histórico de estos pueblos (Erazo, 2012).

Por lo tanto, el concepto de Transmodernidad supone la presencia ineludible de las víctimas de la Modernidad que han sido negadas o simplemente despreciadas en la cultura Occidental —por lo que se encuentran en la exterioridad de dicha Modernidad—, pero que no han sido completamente colonizadas por ella; motivo por el cual, Grosfoguel (2006) reconoce en dicho planteamiento de Dussel un potencial epistémico que considera un punto de partida diferente a la Alteridad concebida por los postmodernistas, fundamentado su construcción teórica y epistemológica en una *Ética de la Liberación* que parte desde el *otro* “como pobre, como mujer dominada eróticamente, como raza discriminada, como juventud o pueblo cultural y pedagógicamente violentado [...]” (Dussel, 2007a, p. 15).

¹ Igualmente, Dussel (s. f.) plantea que la afirmación creciente de la diferenciación cultural, más allá de la Modernidad, ha comenzado a surgir en las últimas décadas también en el mismo corazón de Europa, como acontece con las culturas regionales dominadas, las cuales han iniciado una lucha por el reconocimiento de su identidad, como sucede, por ejemplo, con las culturas gallega, catalana, vasca o andaluz en España; Mezzogiorno, en Italia; Baviera, en Alemania; o con los escoceses e irlandeses en el Reino Unido.

En este sentido, la *Ética de la Liberación* es “el retorno a la conciencia de las grandes mayorías de la humanidad, de su inconsciente histórico excluido” (Dussel, 2004, p. 223) a partir de una razón ya no instrumental (como sucede en el Modernismo), sino de una *razón liberadora* que nos conduzca hacia un mundo descolonizado transmoderno, que nos mueva más allá de los fundamentalismos del tipo eurocentrista (Grosfoguel, 2006) y que desenmascare –como lo expresa Erazo (2012)– la «verdad» ideológica y encubridora de algunas epistemologías y métodos investigativos occidentales, que han sido la base de la explotación de los pueblos y que se han convertido en las encubridoras y posibilitadoras de la totalidad del sistema político, económico y cultural vigente.

En sus diferentes publicaciones, Dussel enfatiza que el proyecto transmoderno tiene como propósito despertar la solidaridad con las víctimas de la Modernidad que luchan con la esperanza de otro mundo, de un «altermundismo» (Dussel, 1998), que sea planetario, postcapitalista y que permita la co-realización del centro/periferia, mujer/varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases sociales, humanidad/naturaleza, cultura occidental/culturas del mundo periférico no occidentales, etc.; no por pura negación, sino por su incorporación desde la Alteridad (Dussel, 2001), para que el *otro* mundo sea posible (Dussel, 2007b); un nuevo proyecto histórico basado en una nueva bondad y en el interés de los oprimidos como horizonte de liberación que surge de una antropología y una metafísica de la sensibilidad (Dussel, 1994).

De igual manera, la Transmodernidad es un proyecto que implica un diálogo de saberes intercultural, más allá del diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante que pregonan el conocimiento profundamente asimétrico desde el punto de vista cultural; un programa que está atento a los movimientos sociales indigenistas, feministas, antirracistas y anticolonialistas que irrumpen en la actualidad para afirmar que el conocimiento no es universal ni homogéneo, sino pluriversal; asumiendo los desafíos de la Modernidad –y aún de la Postmodernidad

européo–norteamericana–, con respuestas novedosas para enfrentar la actual crisis que afecta a la humanidad y al planeta Tierra, que surgen de sus propias experiencias culturales, y que están siendo rescatadas por los pensadores críticos de la periferia, quienes organizados en redes de discusión promulgan la autoafirmación de los pueblos negados por Occidente y promueven su liberación (Dussel, 2005, Dussel, 2007b).

5. Consideraciones finales

La *Alteridad* surge como la idea de ver al *otro*, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del *otro*, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el *otro* (Tavizón, 2010). De igual manera, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento (más exactamente, el *Saber*) se construye en el encuentro de identidades y saberes, marcado por la apertura del ser a la diversidad cultural, a la diferencia (Quijano, 2012) y a la *otredad*, lo cual “desborda el campo del logos científico, por cuanto se confrontan diversas racionalidades, lenguajes e imaginarios” (Leff, 2006, p. 6); así mismo, en la *Alteridad* se trasciende la dicotomía entre sujeto y objeto del conocimiento “al incorporar identidades y valores culturales, así como las significaciones subjetivas y sociales en el saber” (Leff, 2007, p. 16).

Por otro lado, el concepto de *Alteridad* desde la perspectiva de la Transmodernidad de Enrique Dussel converge con el concepto de *Alteridad del Alter Tú* del pensamiento Postmoderno en los siguientes aspectos:

– Primero, reconociendo que la Modernidad europea ha llegado a su crepúsculo (Dussel, 2007a).

– Segundo, aceptando que la razón estratégica–instrumental, económica–militar propia del Modernismo que excluye a los pueblos de la periferia y los oprime es un peligro para la humanidad, pues “puede lanzar cuantas guerras quiere en nombre de la «civilización» contra los pueblos «bárbaros» del Sur, y así realizar sus «intereses» ónticos, económicos, políticos, culturales y hasta religiosos” (Dussel, 2007a, pp. 19–20), por lo que se requiere asegurar

el ejercicio de una razón ética que permute la anterior, con criterios morales (Dussel, 2007a).

– Tercero, afirmando que no existe ningún conocimiento si olvidamos la relación con los otros, es decir, “el otro es el lugar mismo de la verdad” (Erazo, 2012, p. 34), reconociendo de esta manera la existencia de la exterioridad de la *Totalidad*, tal como lo propuso Emmanuel Lévinas (2012).

– Cuarto, sosteniendo que la ética es la filosofía primera, más interesada por la justicia que por la verdad, impidiendo de esta manera –como lo expresa Lévinas (2012)– que el *otro* sea reducido al *mismo*.

Sin embargo, la Transmodernidad de Enrique Dussel no comparte el pensamiento europeo y norteamericano, incluyendo el Postmodernismo con su pretensión de alcanzar la Alteridad, en los siguientes planteamientos:

–Primero, el fundamento del Postmodernismo es el Helenocentrismo, que pretende hacer creer que Grecia es el origen del pensamiento, negando el aporte a la filosofía de otros pueblos, no solo del Viejo Continente (como el egipcio, el semita o el árabe), sino también del Nuevo Mundo (como las culturas que existieron antes de la llegada de los europeos a América), convirtiéndose Europa en el centro y fin de la historia universal, desde donde se interpreta de manera distorsionada, no sólo a las culturas no-europeas, sino –inclusive– a la misma cultura Occidental (Dussel, 2007a).

–Segundo, el Postmodernismo prolonga la hegemonía de los paradigmas eurocéntricos que “ha constituido la filosofía Occidental y las ciencias en el sistema-mundo Europeo moderno/colonial/capitalista/patriarcal en los últimos 500 años” (Grosfoguel, 2006, p. 2), lo cual ha contribuido con la expansión y la dominación colonial europea, generando: “una jerarquía epistémica donde se privilegian los conocimientos occidentales sobre las cosmologías y conocimientos no-occidentales institucionalizados a través del sistema global de universidades; los «otros» producen religión, folklore, mitos, pero nunca teoría o conocimientos” (Grosfoguel, 2006, p. 8).

–Tercero, la historia de Latinoamérica es diferente de la historia de Europa y de Norteamérica, pues, como lo expresan Dussel

y Guillot: “para nosotros, la experiencia no solo de nuestra generación, sino la de los últimos 500 años ha sido el ego europeo y norteamericano: Ego conquistador, colonialista, imperial en su cultura y opresor de los pueblos de la periferia” (1975, p. 8), por lo tanto, el horizonte de referencia para nuestra historia es completamente externa a la del «centro», aunque la cultura Occidental ha tratado siempre de negarlo. En este sentido, si bien es cierto que Lévinas, como judío, tuvo que vivir la experiencia de la persecución de los nazis a su pueblo (visto por él como uno de los frutos de la Modernidad que no acepta a los *otros*), sus referentes filosóficos para la construcción teórica de su visión de la *Alteridad* siempre fueron de Occidente, aceptando el propio Lévinas que él “nunca había pensado que el *otro* (*autrui*) pudiera ser un indio, un africano o un asiático” (Dussel & Guillot, 1975, p. 8).

–Cuarto, Dussel denuncia que los postmodernos todavía no han “comenzado el proclamado real diálogo con otras culturas: Es hasta ahora un monólogo-eurocéntrico, [siendo] el americanocentrismo [...] su prolongación transatlántico-occidental” (Dussel, 2007a, pp. 27–28), ya que el sistema económico y político de Occidente, para poder continuar ejerciendo su poder colonial y seguir acumulando riquezas gigantescas, considera a esas *otras* culturas como despreciables e insignificantes, imponiendo un racismo sutil pero no menos lesivo (Dussel, 2004), excluyéndolos de la supuesta civilización moderna y en donde “la alteridad epistémica de los pueblos no-europeos no es reconocida” (Grosfoguel, 2008, p. 211). Sin embargo, dicho desprecio –paradójicamente–, ha permitido que “[las otras culturas] sobrevivieran en el silencio, en la oscuridad, en el desprecio simultáneo de sus propias élites modernizadas y occidentalizadas” (Dussel, 2005, p. 17).

De esta manera, no resulta extraño que para Dussel, “la Postmodernidad no es más que la inclusión del *otro* en lo *mismo* (en el sistema antiguo)” (2004, p. 220), con lo que queda en evidencia que el Postmodernismo, como una escuela de pensamiento con profundas raíces en el eurocentrismo, sigue sustentando la visión equivocada de Occidente de creerse poseedora de la verdad, y en donde su concepción de

Alteridad lo máximo que puede hacer es reconocer la diferencia, pero sin aceptar a los pueblos no occidentales como poseedores de una perspectiva que no solo puede enriquecer al mundo sustentado en el pensamiento europeo/euro-norteamericano, moderno-colonial y capitalista/patriarcal, sino que eventualmente lo pueden superar a través del proyecto de la descolonización propio de la Transmodernidad, sustentado en la *Ética de la Liberación* como un nuevo paradigma de la Alteridad que los intelectuales de la «exterioridad negada» deben promover y hacer realidad, si en verdad se quiere hacer un cambio profundo en la actual sociedad en crisis.

Lista de referencias

- Aguirre, J. C. & Jaramillo, L. G. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 1-17. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/395/230>
- Cornejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em Revista*, 43, pp. 239-254. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf>
- Cortés, A. (2014). Antropología, desarrollo e interculturalidad: Propuestas desde América Latina. *Revista de Antropología Social*, 23, pp. 9-28. Doi: [org/10.5209/rev_RASO.2014.v23.46725](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2014.v23.46725).
- Durango, D. M. & Rodríguez, D. M. (2013). *Negociación colaborativa: Un enfoque para la gestión del conflicto*. Monografía, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Recuperada de: <http://cdigital.udem.edu.co/TESIS/CD-ROM72302013/02.Texto%20completo.pdf>
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. (1980). *Filosofía ética latinoamericana*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá, D. C.: Nueva América.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía*. Bogotá, D. C.: Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Deconstrucción del concepto de "tolerancia" (de la intolerancia a la solidaridad)*. México, D. F.: UAM-Iz., Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Declée de Brouwer, S. A. Recuperado de: http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/53.Hacia_filosofia_politica_critica.pdf
- Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y Transmodernidad. En S. Dube, I. B. Dube & W. Minolo (eds.) *Modernidades coloniales: Otros pasados, historias presentes*, (pp. 201-226). México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Unesco, Ciccus, Clacso.
- Dussel, E. (2007a). Un diálogo con Gianni Vattimo: De la Postmodernidad a la Transmodernidad. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 54, pp. 1-32. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel54.pdf>
- Dussel, E. (2007b). *Materiales para una política de la liberación*. México, D. F.: Plaza y Valdés.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Dussel, E. (s. f.) *Sistema-mundo y "transmodernidad"*. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/10-dussel-sistema%20mundo%20y%20transmodernidad.pdf>

- Dussel, E. & Guillot, D. E. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas*. Buenos Aires: Bonum.
- Erazo, C. (2012). Emmanuel Lévinas: Verdad, justicia y transmodernidad. *Utopía*, 35, pp. 33–46. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-302374_archivo_pdf.pdf
- Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. *Nous*, (14), pp. 89–98. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/...ogia/docentes/CV/etchebeher...>
- García, R. E. (2012). Diálogo, identidad y discurso en la vida social: Una reflexión socio-psicológica desde el pensamiento de M. Bajtin. Varicha: *Revista de Psicología*, 9 (18), pp. 38–54. Recuperado de: http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0918_038-054.pdf
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del derecho femenino*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88 (1), pp. 119–135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en “Para una ética de la liberación latinoamericana”. *A Parte Rei*, (49), pp. 1–13. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>
- González, R. & Arnaiz, G. (s. f.). *La condición de extranjero del hombre: Apuntes para una ética de la diferencia*. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/download/ASEM9899110121A/16740>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la Economía-Política y los estudios Postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tábula Rasa*, (4), pp. 17–48. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100002&lng=en&tlng=es.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tábula Rasa*, 9, pp. 199–215. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/10grosfoguel.pdf>
- Hegel, G. F. (1985). *La fenomenología del espíritu*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, D. A. (2011). Formas de la alteridad: Un reto epistemológico y político. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 8 (16), pp. 11–31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62819894002>
- Idareta, F. & Úriz, M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. *Alternativas*, (19), pp. 33–44. Recuperado de: <http://www.siiis.net/documentos/ficha/211331.pdf>
- Jaramillo, L. G. & Aguirre, J. C. (2010a). Lévinas y las ciencias sociales: Fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Folios*, (31), pp. 3–20. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/...cle/view/891/91>.
- Jaramillo, L. G. & Aguirre, J. C. (2010b). Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 175–188.
- Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf
- Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Polis*, 16, pp. 1–16. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4605>. Doi: 10.4000/polis.4605
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México, D. F.: Taurus. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme. Recuperado de: <http://www.sigueme.es/docs/libros/totalidad-e-infinito-2012.pdf>

- Lind, A. B. (2013). *Modernidad/Colonialidad y Otredad: El mundo alucinante de Reinaldo Arenas*. Tesis de maestría, Universidad de Oslo, Oslo, Noruega. Recuperado de: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38461/Riktig-versjon-av-masteroppgave-til-trykking.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la Economía*, (2), pp. 1–27. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- Liotard, J. F. (1992). *Qué es lo Posmoderno. Zona Erógena*, (12), pp. 1–10. Recuperado de: <http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Autores%20Extranjeros/P/Postmodernidad/Liotard,%20Jean%20Francois/Liotard,%20Jean%20Francois.-%20Que%20es%20lo%20posmoderno.pdf>
- Mignolo, W. (2003). *Pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura*. Recuperado de: <http://www.olimon.org/uan/18-decolonial-mignolo.pdf>
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (XIII), pp. 177–194. Recuperado de: www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10_Navarro-Olivia.pdf
- Nuévalos, P. (2010). Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones Fenomenológicas (volumen monográfico: Cuerpo y alteridad)*, 2, pp. 387–398. Recuperado de: http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.02/pdf/28_NUEVALOS.pdf
- Pérez-Estévez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. *Utopía y praxis latinoamericana*, (13), pp. 9–35. Recuperado de: es.scribd.com/...Dialogo-verdad-y-alteridad-en-plato...
- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas (volumen monográfico: Fenomenología y política)*, 3, pp. 393–405. Recuperado de: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.03/pdf/25_QUESADA.pdf
- BALBINO
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Taller de Gráficas y Servicios. Recuperado de: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Quijano, A. J. (2012). *Apropiación social de las piedras sagradas ubicadas en el Cabildo Indígena de la Aldea de María en el Municipio de El Contadero (Departamento de Nariño)*. San Juan de Pasto: Manuscrito no publicado, Institución Universitaria Cesmag.
- Quiroz, D. (1997). Hacia una epistemología del otro. *Cinta de Moebio*, (2), pp. 96–99. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100002>. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), pp. 23–47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>
- Tavizón, M. del C. (2010). La conciencia global, ¿se puede enseñar? *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2 (2), pp. 46–55. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinvredie02.pdf#page=47>
- Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: De la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6), pp. 47–55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/537/53700604.pdf>

Referencia para citar este artículo: Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1017-1030.

Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina*

EDUARDO LANGER**

Profesor Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Artículo recibido en agosto 11 de 2015; artículo aceptado en septiembre 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El principal objetivo es describir la escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina según las demandas que expresan en los espacios escolares cotidianos. Nos referiremos a las maneras que tienen los y las jóvenes, según sus miradas y formas de pensar su escuela, de mostrar y denunciar lo invisible, y de dar significado a esos espacios mediante la ironía y la risa. Ello se realizará tomando como recurso metodológico cinco imágenes realizadas en una escuela secundaria –en un taller audiovisual en 2014, como una acción de investigación y extensión¹–. La interpretación se realizó en el marco de la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad. Los resultados tienen que ver con que los y las jóvenes tienen una mirada esperanzada y confiada en la posibilidad de la educación porque quieren mejorar su escolaridad y encontrar sentidos ante los problemas que presentan sus barrios y sus escuelas.

Palabras clave: Denuncias, demandas, jóvenes, educación, pobreza (Tesauro de Sociología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Complaints about the occult and demands of school spaces of young people in contexts of poverty in Argentina

• **Abstract (analytical):** The main objective to this article is to describe the schooling of young people in contexts of urban poverty in Argentina related to the demands that this young people express in the everyday spaces into school. We refer to the ways that young people, from the ways of thinking about their school, to show and denounce the hidden and invisible, they give meaning to these spaces through irony and laugh. Methodologically, we analyze five pictures made by young people in the context of an audiovisual workshop during 2014. This workshop takes part to the research and transfer process made at school. We interpret the pictures from the framework of the sociology of

* Este **artículo de reflexión** que se presenta desde el área de las Ciencias de la Educación y del subárea de la educación general, se basa en la investigación doctoral (Proyecto de Acreditación de Incentivos G126 Unsam 2013-2014): “Entre la escuela y el barrio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Biopolítica, gubernamentalidad y escolarización en José León Suárez”, realizada por el autor con el financiamiento de Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) realizada entre el 1 abril de 2009 y el 30 marzo de 2014 y en un trabajo de extensión (mencionado en el cuerpo del trabajo) e investigación de tipo exploratoria que se viene desarrollando desde el 20 marzo de 2009 hasta la actualidad (11 de mayo de 2016) en el marco del Cedes (Centro de Estudios de la Desigualdad, los Sujetos y las Instituciones) de la Universidad Nacional de San Martín. Se presentan resultados atendiendo a una perspectiva analítica recurriendo a fuentes originales.

** Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Cs. Sociales con Mención en Educación (Flacso/Argentina), Lic. Cs de la Educación (UBA). Profesor de Sociología de la Educación de la Unsam y de la Unpa. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

1 El Proyecto de Investigación desarrollado en la Universidad Nacional de San Martín se denominó “Entre la escuela y el barrio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Biopolítica, gubernamentalidad y escolarización en José León Suárez”. Directora: Dra. Silvia Grinberg y Co-director: Dr. Eduardo Langer. 1/01/2013 al 31/12/2014.



education and studies of governmentality. The results shows that young people have a hopeful and trust in education as a way to improve their lives, communities and schools.

Key words: Reports, demands, Young, education, poverty (Sociological Thesaurus Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Reclamações sobre o oculto e demandas de espaços escolares de jovens em contextos de pobreza na Argentina

• **Resumo (analítico):** O principal objetivo é descrever a educação dos jovens em contextos de pobreza urbana na Argentina em levando a demandas expressas nos espaços cotidianos na escola. Referimo-nos às maneiras que os jovens, a partir de sua aparência e modos de pensar a sua escola, para exibição e relatório o oculto e invisível, e dão significado a esses espaços por meio da ironia e riso. Isto será feito como um recurso metodológico, tendo cinco retratos feitos por jovens em uma escola secundária –o âmbito da realização de uma oficina de audiovisual durante 2014 e como parte da pesquisa e transferência²– e interpretação do âmbito da sociologia da educação e estudos de governamentalidade. Os resultados mostram acordo proposto com que os jovens tenham um esperançoso e olhar confiante a mesma chance de educação, porque eles querem melhorar a sua educação e encontrar maneiras de afirmar-se os problemas apresentados seus bairros e escolas.

Palavras chave: Relatórios, demandas, jovem, educação, pobreza (Thesaurus de Sociologia Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

–1. Introducción. –2. Metodología utilizada. –3. Los espacios que los y las jóvenes no ocultan y denuncian. –4. Cuando la ironía (y la risa) transgreden para modificar las condiciones de escolaridad. –5. Reflexiones finales. –Lista de referencias.

1. Introducción

Se propone describir la escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires³/ Argentina atendiendo a las transgresiones y demandas que se expresan en el cotidiano de los espacios escolares. Se entiende por escolaridad aquellas prácticas que desarrollan docentes y estudiantes que configuran la realidad social dentro y fuera del aula. Se caracterizan las maneras que tienen los y las jóvenes, a través de sus miradas y formas de pensar a su escuela, de mostrar y denunciar lo invisible, así como las maneras en que utilizan la ironía y la risa para dar significado a esos espacios.

La noción de espacio o el estudio espacial de la escuela (Bocanegra, 2008) es central para caracterizar los procesos de escolaridad en la historia y en la actualidad, para describir las prácticas de los y las jóvenes y las de los adultos en la conformación de los dispositivos pedagógicos y sus configuraciones actuales. De hecho, toda la escolaridad estuvo y está organizada en función de la espacialidad aunque, claro, no sólo. Con Foucault (1989), entendimos que el espacio escolar comprendía la distribución de cada sujeto en un lugar del panóptico, con esquemas de circulación que expresaban ejercicios de poder y saber de autoridades a docentes, de docentes a estudiantes y viceversa. La organización de esos espacios seriales fue una técnica de la enseñanza elemental al asignar lugares individuales para el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos (Foucault, 1989), organizando así una nueva economía del aprendizaje.

Ante el advenimiento de las *sociedades de empresa* se constituyen nuevos espacios de

2 O projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Nacional de San Martín foi chamado de “Entre a escola e do bairro em contextos de pobreza urbana extrema e degradação ambiental. Biopolítica, governamentalidade e escolaridade em Jose Leon Suarez”. Directora: Dr. Silvia Grinberg e Co-Director Dr. Langer Eduardo. 1/01/2013 al 31/12/2014

3 La Región Metropolitana de Buenos Aires está constituida por 43 partidos y la Ciudad de Bs. As. Entre ellos se encuentra el Partido de San Martín que está ubicado en el primer cordón del conurbano bonaerense, en el cual se desarrolla la investigación.

y para la *población liminar*⁴ (Foucault, 2007) porque ya no es necesaria la formación de un cuerpo útil y productivo, ya no es preciso un tiempo útil en un emplazamiento funcional. El espacio (y el tiempo) propio del disciplinamiento en el que cada sujeto tenía un lugar, entra en crisis. Y estas formas que adquieren los espacios atraviesan las dinámicas escolares en Argentina en la actualidad y especialmente luego de varias reformas escolares que se han producido durante las últimas tres décadas.

Si las escuelas como infraestructuras colectivas fueron organizadas y construidas para evitar las revueltas (Foucault, 2012), una lógica diferente está funcionando en la actualidad con estas escuelas. En este sentido, este artículo es un aporte para mostrar, según los y las jóvenes, cómo las estructuras del edificio en mal estado, y la precariedad de las estructuras de las casas de los barrios de los y las jóvenes, incluyen nuevas formas de negociaciones del dominio del espacio escolar. La comprensión de esos imaginarios de los estudiantes, según Bocanegra (2008), se puede desarrollar mediante la construcción de escenarios, puesto que “un escenario viene a ser la descripción, en detalle, de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría –llevado a la realidad–, para un grupo en particular” (Bocanegra, 2008, p. 336). Es decir, el espacio y el tipo de relaciones sociales que se desarrollan allí tienen íntima relación. Por ello, se propone que las interacciones que en estos espacios escolares se desarrollan, según Ezpeleta y Rockwell (1983), son expresiones de transgresión y demanda cotidiana porque son jóvenes que ven cómo esos espacios, especialmente la infraestructura y su mantenimiento⁵, son un problema para ser resuelto por las políticas y también por ellos mismos, por sus familia y por sus docentes.

Esto ocurre porque la escuela de la que presentamos los resultados de investigación y en la que se realiza el taller que en el apartado que sigue describiremos, está emplazada en un espacio urbano con un alto índice de vulnerabilidad socio geográfica (IVSG⁶) en la que una parte importante de la población escolar vive en las villas miseria y asentamientos más cercanos. Nos referimos a un área donde “existen 200.000 personas habitando cerca de 100 asentamientos, de diverso tamaño, que ocupan un 20 % de la superficie del municipio” (Shammah, 2009, p. 87) y que se localizan en áreas precarias de infraestructura y con problemas ambientales. Se ha denominado al partido como *patria del cirujeo* debido al fuerte perfil que presentan los *cirujas*⁷. Cabe destacar que, según datos de Infohabitat⁸, el crecimiento relativo de la población en asentamientos en el área fue de más del 2.100%, pasando de 1.050 personas en 1990 a 23.373 en 2006; en los residentes en villas, el incremento fue del 119%, pasando de 26.000 a más de 57.000. Estos datos expresan los severos problemas que enfrentan los sectores en condiciones de pobreza. En este contexto, la universidad realiza un taller de extensión junto con una escuela secundaria, desde 2008 hasta la actualidad, que es también insumo y en el que se adelantan las acciones de investigación, tal como se desarrolla a continuación.

2. Metodología utilizada

En este trabajo, se describen resultados de investigación, realizados durante 2014, utilizando cinco fotografías como recursos y *dispositivos políticos de visualización* (Arfuch,

4 Una población que “por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral, y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad. Será pues una especie de población flotante infra y supraliminar; población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo” (Foucault, 2007, p. 247).

5 Nos referimos a problemas de infraestructura que tienen que ver con paredes de las escuelas con agujeros, sin calefacción, sin ventilación, aulas sin escritorios ni bancos, aulas que se inundan o se electrifican, entre los motivos centrales.

6 El Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfico es construido por la Dirección Provincial de Planeamiento que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características del hogar y sociodemográficas tales como el hacinamiento del hogar, la calidad de los materiales de la vivienda, etc. Identifican las unidades educativas en cuatro IVSG que van de menor a mayor vulnerabilidad: 1) 0.10 a 0.20 (Bajo IVSG) 2) 0.21 a 0.30 (Medio Bajo IVSG) 3) 0.31 a 0.40 (Medio Alto IVSG) 4) Más de 0.41 (Alto IVSG). Es decir “a más bajo valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010).

7 Son quienes viven en y de la basura como recurso.

8 Ver www.infohabitat.com.ar



2006) que no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos. Esas fotografías fueron realizadas en un Taller Audiovisual en una escuela secundaria del Partido de San Martín (Provincia de Buenos Aires/Argentina) que en el equipo del Cedesi (Centro de Estudios sobre las Desigualdades, los Sujetos y las Instituciones) de la Universidad Nacional de San Martín se viene desarrollando desde 2008. La escuela fue seleccionada porque se encuentra cercana a tres barrios denominados “villas miseria”⁹ en la localidad que trabajamos. Alrededor del 50% de los estudiantes viven en esas condiciones. Y por otro lado, se trata de la única escuela secundaria pública diurna completa que hay en esa vasta zona de la localidad y en más de treinta cuadras a la redonda. Por ello, gran parte de los y las jóvenes de los barrios de villas miseria aledaños concurren a esta institución para concluir sus estudios secundarios.

En el espacio de taller diseñado para realizar la actividad de extensión y de investigación, se propone como uno de los objetivos la producción de audiovisuales por parte de los y las jóvenes con el fin de propiciar espacios de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios de las problemáticas barriales en el espacio escolar. Se trabaja¹⁰ con contenidos básicos sobre realización audiovisual –manejo de cámara, sonido, escritura de guión, edición y producción en cine documental, etc.– y se articula con las propuestas curriculares y de enseñanza que se desarrollan en la escuela (lengua, historia, geografía, música, ciclo orientado de comunicación). El taller es una herramienta para que los y las jóvenes puedan expresar en imagen y palabra sus pensamientos, sus sentimientos, sus miedos, sus deseos, sus problemas cotidianos, para mirar y mirar-se, pensar y pensar-se en la trama de su propia

realidad en la historia, como realizadores de audiovisuales que cuentan quiénes son, dónde viven, qué piensan y sienten; se sumergen en sus vidas a través del propio relato (Carpentieri, Dafunchio, Machado & Langer, 2015).

En el taller audiovisual, se les propuso a los y las jóvenes tomar fotografías en el espacio donde ellos quisieran de la escuela, como quisieran y que le pusieran títulos a las imágenes para enmarcar los proyectos audiovisuales¹¹ que estaban desarrollando. A la vez, se les propuso describir esas imágenes a través de sus propias palabras. Las imágenes con las que aquí se trabajarán son producto del desarrollo de este taller y que luego difundieron en varias actividades organizadas por la escuela y por la universidad, tales como una feria de ciencias o exposiciones en la universidad. Los y las jóvenes no solo permitieron que estas imágenes se expusieran, sino que ellos mismos las difundieron junto con sus cortos documentales. Son las formas que encuentran, tal como nos lo dijeron, de *hacerse ver, hacerse conocer y hacerse escuchar*. A la vez, esas imágenes fueron instrumentos que propiciaron espacios para que quienes las producen –estudiantes jóvenes– puedan reflexionar, expresarse y debatir sobre sus propias vidas y sobre la escolaridad: cómo viven, cuál es su lugar en la sociedad, qué buscan en la escuela, cómo transcurren sus días allí, qué no les gusta, cuáles son sus aspiraciones, qué les gustaría hacer con sus vidas.

Aquí, las imágenes se utilizarán como herramientas de análisis que sirven al proceso de conocimiento de esas realidades tan duras que viven los y las jóvenes. En este trabajo se hace una reflexión analítica tomando las imágenes, los títulos que les pusieron y los relatos contruidos sobre esas imágenes por los estudiantes y las estudiantes e interpretándolas según la sociología de la educación y los estudios de la gubernamentalidad (Foucault, 2007).

9 Se trata de áreas donde faltan o se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, de agua potable, de luz eléctrica, de recolección de basura sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características.

10 Para ver en mayor profundidad la forma de trabajo en el taller con los y las jóvenes, ver Carpentieri, Dafunchio, Machado y Langer (2015).

11 Los estudiantes realizaron cinco audiovisuales como producto durante 2014: “Cómo nosotros vemos la vida”, “La contaminación. El cambio está en nosotros”, “El sentido de la vida”, “Qué querés ser” y “Te daré un lápiz y una hoja y te diré que dibujes tu propio futuro”.

Así, a través del registro visual, nos preguntamos por un lado si esas miradas que los y las jóvenes realizan de sus espacios a través de cómo componen las imágenes tienen alguna relación con sus prácticas y, por otro lado, si esas imágenes pueden permitir pensar en esas expresiones como *críticas de las condiciones sociales* (Benjamin, 1989) en las que viven. Es decir, si se pueden pensar como denuncias o críticas de los y las jóvenes a los procesos de degradación y desigualdad con las que conviven cotidianamente.

A través de las imágenes podemos captar realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas –tales como pobreza, desigualdad, tipos de vestimentas, lugares más y menos frecuentados, lugares de reuniones sociales–, pero también captar realidades subjetivas de los individuos –emociones, gestos, motivaciones, interacciones y/o movimientos. Así, la imagen a través de los relatos visuales realiza dos operaciones de manera conjunta porque “elabora un discurso propio, en el cual es posible reflexionar sobre la propia práctica y transmitir valores y creencias válidas para el grupo y, al mismo tiempo, desnaturaliza los discursos sobre el grupo que circulan en los medios” (Alabarces, 2008, p. 145). Es decir, esas imágenes nos permiten describir quiénes son los y las jóvenes que viven en condiciones de pobreza y que viven y piensan sobre la escuela hoy. Las fotografías, siguiendo a Butler (2009), no sólo retratan –no son meramente una imagen visual en espera de interpretación– sino que además tienen el poder de comunicar el sufrimiento de los demás, son transitivas porque transmiten afecto y “la manera de mostrarlas, de enmarcarlas, y las palabras empleadas para describir lo que es mostrado, actúan, a su vez, para producir una matriz interpretativa de lo que se ve” (Butler, 2009, p. 117). En este sentido, las imágenes y la manera como los estudiantes y las estudiantes las nombraron, en este trabajo son una herramienta de análisis para describir aquello que se oculta en la escuela, para denunciar o criticar, una forma de expresar la risa y de ser irónicos, tal como a continuación trabajamos en los siguientes apartados.

3. Los espacios que los y las jóvenes no ocultan y denuncian

Pareciera que ya no estamos ante la pasividad ni el silencio que tradicionalmente se adscribía a los sectores populares tal como trabajaron algunos autores hace ya algunas décadas (Willis, 1978, Bowles & Gintis, 1981, Scott, 1985, Grignon & Passeron, 1991, Scott, 2000). Por el contrario, las defensas y las formas de contestación que los y las jóvenes realizan al pedir por los derechos que les corresponden, ya no se disimulan. Este artículo es un aporte original para describir este tipo de prácticas en la actualidad.

En el presente, algunos rasgos centrales que observamos en los y las jóvenes tienen que ver con no callarse, asumir la voz, responder y decirles a los profesores y a las autoridades escolares que los traten bien, que no creen correcto alguna situación (Langer, 2013). Piden que se les hable bien, sin atacar y sin gritar. Tal como otras investigaciones lo reseñan, quieren respeto mutuo constante entre ellos, los profesores y la dirección (Dos Santos, Nascimento & Araújo-Menezes, 2012). Ante las otras formas, los y las jóvenes reaccionan o tienen ganas de reaccionar. Para ellos, nada ni nadie justifica los malos tratos y las malas formas porque, aun estando acostumbrados a ello, quizás, reclaman y quieren otras cosas. Ello da cuenta de quiénes son los y las jóvenes hoy en las escuelas en contextos de pobreza urbana y de cómo se acercan al conocimiento y al saber que les propone la escuela. Los estudiantes y las estudiantes se animan a defenderse y a cuestionar, negación y oposición de estudiantes que ya no es contra el mundo escolar tal como lo describió Willis (1978). Son demandas por tener más y mejor escolaridad (Grinberg & Langer, 2013, Langer & Machado, 2013). Como se desarrollará más adelante, demandas por más horas de clases porque tal como decía uno de los y las jóvenes “cada vez estamos más burros”, por cambios de horarios, de lugares, por más presencia de autoridades, etc. La mirada que aquí se propone radica en estudiar esas demandas a través del *antagonismo de estrategias* (Foucault, 1988), como estrategias de lucha que no pueden satisfacerse con

denunciar la violencia o criticar una institución sino que podrían volver a poner en “tela de juicio la forma de racionalidad existente” (Foucault, 1990, p. 138). Los y las jóvenes denuncian esas formas que adquieren sus espacios y que creen que no son justos o no son correctos. Como dice Reguillo (2012), “parecen apostar a la vida, pese a la desesperanza y el miedo” (p. 109).

En este contexto, este primer agrupamiento de fotografías revela esas miradas que los y las jóvenes tienen de sus escuelas en torno a las condiciones edilicias, de infraestructura escolar, denuncian cómo son sus condiciones de escolaridad y resaltan y rescatan esos espacios como centrales para sus vidas. Los jóvenes estudiantes reclaman, como dicen Dos Santos et al. (2012), las condiciones físicas de la escuela y, mediante sus relatos, evocan entre otras cosas,

...las sillas insuficientes porque algunos estudiantes llegan tarde, están de pie. Los baños están sucios y feos; los estudiantes no tienen acceso a la sala de informática; el agua no es buena; el acceso a la biblioteca es ruidoso y malo, y el espacio que se les ofrece no es cómodo (Dos Santos et al. 2012, p. 295).

En este sentido, la fotografía N° 1 muestra lo guardado, lo que no se ve más en la escuela, lo que se olvida. Lo sucio y lo desordenado. Archivos que no tienen ningún orden ni catálogo. Aquello que no muestra esta fotografía es que esas puertas del archivo están abiertas porque se están secando de una filtración de agua que arruinó esas cajas con papeles y, también, electrificó las paredes. Es decir, que por un tiempo esa oficina de la escuela no pudo ser utilizada. Esa fotografía muestra algo más que una oficina vacía en la que solamente hay estantes con papeles y carpetas. La estudiante decide mostrar, tal como nos dijo, eso “*que no se ve, lo olvidado*”. Los archivos que ya no sirven pero que no se pueden tirar. Paradójicamente, esta estudiante muestra el mal estado de su escuela así como podría mostrar su casa que, también, había sufrido una fuerte inundación junto al destroz de los techos en el mismo momento que en la

escuela. Ahora bien, al momento de nombrar, de titular la foto, la estudiante decide hablar de “*recuerdos inolvidables*”.



Fotografía N° 1. “*Recuerdos inolvidables*”.

Fuente: Uriel Romano en el marco de un Taller Audiovisual del Cedesí-EHU-Unsam. Noviembre 2014.

Entonces hay un juego entre “las palabras y las cosas” (Foucault, 2007a) o los fragmentos de la imagen que tiene que ver con pensar el recuerdo y aquello que no se recuerda, aquello que se olvida con lo inolvidable. A pesar de todos los problemas y situaciones dentro y fuera de la escuela, esta estudiante del último año de la escuela secundaria rescata y no se va a olvidar de esos recuerdos escolares. Recuerdos y situaciones que desde cualquier otro punto de vista podrían llegar a ser fácilmente olvidados.

En línea de continuidad con la primera fotografía, en la fotografía N° 2 se manifiesta centralmente la seriedad de un estudiante con los brazos cruzados y detrás de él, el desorden con sillas y escritorios apilados en un aula. Vale aclarar que son sillas y escritorios que ya no sirven, que no son de utilidad para las aulas, así como la impresora antigua que se observa justo al lado del estudiante. El estudiante se fotografía en un lugar de la escuela que se encuentran las sobras, lo que no sirve, aquello que no es útil.

Paradójicamente, este estudiante decidió salir allí, retratar ese lugar con elementos que ya no tienen utilidad. Él está terminando su escuela secundaria, no sabe bien qué va hacer, qué seguir, no sabe bien qué será de su vida, qué utilidad tendrá. Así como, muchas veces, es retratada la pobreza en torno a los “*inútiles del mundo*” (Castel, 1996).



Fotografía N° 2. “Con mucho esfuerzo, terminamos”.

Fuente: Uriel Romano en el marco de un Taller Audiovisual del Cedesí-EHU-Unsam. Noviembre 2014.

Tal como pasa con los “supernumerarios” (Castel, 1996), los desocupados o la población “liminar” (Foucault, 2007), que ya no tienen lugar y sus cuerpos “ya no importan” (Grinberg, 2006), nos encontramos con jóvenes que no sólo se preguntan qué será de ellos sino que combaten esas imposibilidades cotidianas. Cabe aclarar que muchos de esos y esas jóvenes son hijos/as o ellos/as mismos/as viven de los planes y ayudas sociales, del cartoneo¹², del comer lo que se encuentra en la quema¹³; desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles.

A la vez, a partir de nuestro trabajo de investigación observamos que ya no tienen lugares fijos en las aulas, así como no los tienen en la sociedad. Ya no tienen o no hay lugares asignados. Ya no hay estudiantes “de adelante” y “del fondo” o “los más altos” y “los más

bajos”. Los estudiantes ya no se sientan uno detrás del otro, siempre de la misma forma o en el mismo lugar; porque llegan y se sientan, porque además se sientan en fila mirando hacia el pizarrón o mirando a la ventana, en forma de “u” dejando “huecos” en el medio del aula, algunos solos en los rincones. Otros ni siquiera se sientan. El estudiante de la fotografía hace referencia a esos “*no lugares*” y a las posibilidades de estar cada uno donde quiere, donde elige, “*total da igual*”.

A la seriedad y los brazos cruzados del estudiante se le suma su forma de nombrar la fotografía, “*con mucho esfuerzo, terminamos*”. La frase tiene dos partes, con mucho esfuerzo y terminamos. En nuestra interpretación, el estudiante expresa dos problemas centrales del sistema educativo argentino en particular y de los sistemas educativos latinoamericanos en general, en la actualidad. El primero tiene que ver con discutir las lógicas meritocráticas que justifican el éxito o el fracaso escolar según visiones individualistas y de esfuerzo (Bowles & Gintis, 1981). Para el estudiante el “con mucho esfuerzo” no tiene una particularidad individual, de él sólo, sino de un colectivo al decir “terminamos”. Es decir, centra la idea del esfuerzo en el conjunto, en el “hazte tu propio camino” (Grinberg, 2008) consiguiendo y gestionando las instituciones sus propios recursos, tales como son los que se muestran en la fotografía. El segundo problema, tiene que ver con la alta rotación o fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar (Grinberg & Langer, 2012). Es decir, que muchos estudiantes en condición de pobreza comienzan y se anotan todos los años, pero no terminan. Ellos no dejan, pero no terminan. El problema ya no es el acceso como hace algunas décadas, sino la culminación. El estudiante lo enuncia con el “terminamos”. Terminar expresa, de alguna forma, una lucha contra los déficit de lugares ocupables en la estructura social (Castel, 1996) o tal como lo dijimos más arriba, una lucha por no convertirse en un “inútil del mundo” (Castel, 1996, p. 41).

Las valoraciones que los y las jóvenes expresan cotidianamente en el desarrollo del

12 Quien vive de juntar cartones, papeles y vidrios, entre otros, para vivir a través de la venta de lo que recicla en la basura.

13 “Quema” es el nombre que en el barrio en el que se encuentra la escuela en la que los jóvenes hicieron las imágenes recibe uno de los centro de basura más grandes de la ciudad.

taller audiovisual sobre su escolaridad y ante las condiciones de sus escuelas, como ante las condiciones en las que viven, nos posibilita caracterizar y reflexionar sobre sus defensas y cuestionamientos. También, sobre sus luchas para poder terminar o sus reacciones que expresan demandas hacia sus docentes de tener más clases o de ordenar la clase existente, de tener mejores condiciones y más respeto. La fotografía N° 2, nos permite pensar sobre una fuerte y persistente escisión entre ese estar afectados por las condiciones sociales y de escolaridad y la posibilidad de ser capaces de reflexionar y comprender (Butler, 2009). Los y las jóvenes reclaman una mirada esperanzada y confiada en la posibilidad misma del acto educativo (Bocanegra, 2008) y, también, reconocen todas las dificultades con las que las escuelas desarrollan sus tareas.

Ahora bien, este tipo de demandas, actitudes y luchas no implican desconocer que también los y las jóvenes estudiantes buscan la forma de no tener clase, tal como ellos nos dijeron “*porque faltaron muchos compañeros*”, o, “*porque afuera está lindo como para tomar sol*”, o, “*porque adentro del aula hace frío*”. Sin embargo, ante las injusticias y descontentos con los que se van encontrando los sujetos en la vida social, en el barrio, y en el caso que aquí nos ocupa, en las instituciones a las que concurren, como la escuela, elegimos concentrarnos en cómo exigen el cumplimiento o respeto mediante los canales institucionales. Nos encontramos con jóvenes que preguntan “*¿Por qué nos tenemos que callar? Tenemos los mismos derechos*”. De alguna forma condenan al silencio que, paradójicamente, condenó a los sectores populares durante mucho tiempo por un modelo de escuela que se impuso en el que el profesor hablaba o transmitía y los alumnos sólo escuchaban.

Con los lugares y modos elegidos para sus fotografías, los y las jóvenes formulan problemas políticos decidiendo pararse allí para que algo de todo lo invisible y lo oculto que expresan esos espacios sean visibles y no olvidados. Son fotografías que afirman “la vulnerabilidad de unas vidas” (Butler, 2009,

p. 138) pero que no se encaminan hacia su propia destrucción tal como dice la autora sino hacia su afirmación ante esos problemas que presentan sus barrios y sus escuelas. Son fotografías en las que no hay expresiones de sonrisa ni alegría sino que muestran seriedad ante esas condiciones. Una mirada seria y fija hacia la cámara, hacia un objetivo, como denuncia, reacción, lucha y/o crítica. En esas fuerzas, también, y al contrario de esa seriedad, se sucede el humor, la alegría y la risa como fuentes diarias de sus transgresiones en los espacios de la escolaridad, tal como trabajamos a continuación.

4. Cuando la ironía (y la risa) transgreden para modificar las condiciones de escolaridad

A diferencia de las pasadas dos fotografías, en este apartado caracterizaremos un agrupamiento de tres fotografías que expresan, mediante la ironía y la risa, en nuestra lectura, aquello que significa la escuela para los y las jóvenes en contextos de pobreza urbana y cómo ellos la transitan.

En la Fotografía N° 3 hay un chico vestido con un jean, una remera musculosa, unas zapatillas, un tatuaje y un reloj. Tiene un peinado “característico” de los y las jóvenes de hoy. En sus manos tiene un libro y un encendedor prendido, con fuego. Debajo de sus brazos estirados con esos elementos, hay un tacho de basura. Pareciera querer quemar el libro y luego tirarlo a la basura. Tal como pensaba Willis (2008), pareciera un “chico duro” que se opone a la escuela y que son vistos a la moda en sus gustos musicales y de vestimenta. Parecería mostrar aquello que se dice de los y las jóvenes que viven en condición de pobreza: “*no les interesa estudiar*”, “*no les interesa leer*”, “*no quieren hacer nada*”. Pareciera ser un “*rebelde sin causa*”, tal como se pensaba y nombraba a los y las jóvenes hace algunas décadas.



Fotografía N° 3. “Una promesa vale más que mil palabras”.

Fuente: Uriel Romano en el marco de un Taller Audiovisual del Cedesí-EHU-Unsam. Noviembre 2014.

Pero creemos que esta fotografía se puede leer de un modo totalmente diferente. Si se considera la risa que allí el joven expresa como un componente irónico, tal como dice Larrosa (2000), ello supone “una mirada escéptica sobre uno mismo” (p. 162). El joven con su sonrisa ironiza sus propias condiciones de vida y los sinsentidos por las que transita su vida entre el barrio y su escuela definiendo titular la fotografía como “una promesa vale más que mil palabras”. El estudiante argumenta que está alegre porque está terminando su escuela secundaria y porque pudo cumplir la promesa que le hizo a su padre. Eligió utilizar una metáfora para expresar esa promesa y para ello eligió la biblioteca, donde encontramos libros y en ellos “mucho mas que mil palabras”. Y allí hace que quema uno, pero sin embargo se ríe.

Aquí, entendemos a la ironía y la risa, retomando a Maffesoli (2004), como aquellos signos que contravienen a la domesticación, como cometido propio de los garantes del orden porque irrita a quienes pretenden dominar los cuerpos e “introduce una falla en la lógica de la dominación” (Maffesoli, 2004, p. 79). Es decir, son mecanismos de defensa a la vez que son prácticas que molestan e

incomodan. Proponemos aquí, que constituyen comportamientos de crítica porque aún hoy se hace, muchas veces, difícil tener en cuenta y procesar, en mayor o menor medida, esos “excesos” de palabras, de gestos, de sonrisas y el contenido de esas ironías en los espacios escolares. Sin embargo, a los y las jóvenes muy pocas cosas les impiden reír, hacer chistes, utilizar la ironía con todo lo que hacen porque así se liberan de sus particulares situaciones de vida, o como dice Deleuze (1986), “lo trágico se halla únicamente en la multiplicidad de la afirmación como tal. Lo que define lo trágico es la alegría de lo múltiple, la alegría plural” (Deleuze, 1986, p. 29). Lo trágico es traducido en alegría por los y las jóvenes para acomodarse y arreglárselas. Así, en general se muestran de manera positiva y su ironía también se produce, se ensambla y se realiza contra, justamente, las propias formas de vida y los procesos de pauperización.

Van a la escuela y pueden reírse porque tal como ellos y ellas dicen “en sus casas no se ríen” o “no tienen atención suficiente”. Esa risa está asociada a “la forma de vida que tienen” y a las posibilidades de “llamar la atención”. Lo interesante es que identifican a la risa como parte de la vida cotidiana en las escuelas. De hecho, terminar la escuela tal como en la fotografía N° 3 se expresaba, representa un lugar, una posición y un valor que en contextos de pobreza urbana aún sigue siendo importante a pesar de todo. En este sentido, en la Fotografía N° 4 hay un estudiante arriba de una escalera en el patio de la escuela y levantando un brazo haciendo un gesto característico de que está todo bien. La escalera está sostenida por otro estudiante y un docente que lo miran para arriba. De fondo está el cielo celeste y el cartel de la escuela. El estudiante titula la fotografía “de camino para la cima”.



Fotografía N° 4. “De camino para la cima”.

Fuente: Uriel Romano en el marco de un Taller Audiovisual del Cedesí-EHU-Unsam. Noviembre 2014.

Si hacemos un zoom en la fotografía, algo que los y las jóvenes continuamente realizan en el trabajo audiovisual en la escuela, hacia la cara del estudiante que está subido a la escalera, él se está riendo. Y la risa junto al título de la fotografía sugiere algo de la afirmación. De hecho, para Deleuze (1986), “reír es afirmar la vida, y, dentro de la vida, hasta el sufrimiento” (Deleuze, 1986, p. 239). Si en la Fotografía N° 3, la ironía era una forma para procesar situaciones de vida cotidiana, en la fotografía N° 4 es una forma de afirmación y que, tal como se muestra allí, hay veces que tanto los compañeros como los adultos en la escuela producen situaciones de contención, en las que se puede compartir y asociarse. El estudiante está parado en una escalera que la sostiene otro estudiante, un compañero, y un docente. En general, esas situaciones de asociación y solidaridad, son halagadas por los y las jóvenes.

En la Fotografía N° 5, la ironía la utiliza el estudiante para confrontar por un lado la seriedad de los adultos con el humor de los y las jóvenes y, por otro lado, para cuestionar aquello que, muchas veces, se les propone como educación, a través de las actividades y contenidos que se les ofrece en las clases. Ello lo realiza titulando su fotografía “Supo

presidente. Por un país con buena educación”. El estudiante está en la sala del director, sentado con el porta bandera puesto haciendo que es la banda presidencial y con una taza de té en la mano. Aquí no nos referimos a la *figura típica del payaso* (Tenti-Fanfani, 2011, p. 59), es decir a quienes desafían las reglas de la escuela y “prefieren ser los ‘primeros del grupo’ (los más valorados, reconocidos, populares) a costa de ser ‘los últimos’ en la lista de méritos específicamente escolares (calificaciones, conducta)” (p. 59). Nos encontramos, muchas veces, con jóvenes que desafían las reglas utilizando la ironía y el humor, y no por ello les va mal en la escuela. De hecho, a este estudiante le va muy bien en la escuela y quiere seguir estudiando para “profesor de educación física o comercialización”.



Fotografía N° 5. “Supo presidente. Por un país con buena educación”

Fuente: Uriel Romano en el marco de un Taller Audiovisual del Cedesí-EHU-Unsam. Noviembre 2014.

Son los y las jóvenes quienes afirman –riendo y siendo irónicos– que están en la escuela y que quieren una buena educación. Así, esas risas de los estudiantes polemizan, entran en contacto y dialogan con lo serio (Larrosa, 2000). Los y las jóvenes con vidas tantas veces negadas y –como ellos mismos señalan– “ocultadas”, aparecen en escena no

sólo para mostrarse trágicamente sino para pensar cómo modificar sus situaciones de vida, cómo cambiarlas y cómo mejorarlas. Y entre esas situaciones, nos encontramos que quieren mejorar su educación. La ironía que muestra este joven viene asociada a una falta, conlleva y está relacionada a una cierta tristeza, melancolía y a un desgarró (Larrosa, 2000), porque se inscriben en relación con determinada realidad (Moglia, 2008), por una educación que no es buena y quiere mejorarla porque sino, como dijo este estudiante, “*cada vez vamos a estar más burros*”. También, porque el joven expresa sus pasiones que son el fútbol, el dibujo y la música, puede hablar de amor a la vez que de desilusión, de traición y de muerte como es lo que vive de cerca. Son todos aspectos que caracterizan a este joven y allí él juega a ser presidente o a ser director de la escuela para poder mejorar la escolaridad.

Es un humor que hace huir, es una risa que es transgresión (Larrosa, 2000), un escape o una forma que encuentran de dar sentido, o quizá más bien, denunciar el sinsentido de la escolarización (y la vida) que tienen. De esta manera, se trata de exigir ciertas condiciones de educación para escapar de condiciones de vida que se presentan cargadas de trágica ironía, en un contexto en el que los sujetos ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad. Creemos que estas demandas se constituyen en lecturas políticas que los y las jóvenes hacen de sus propias vidas que, por otra parte, adoptan un rasgo central en la apropiación y significación del contenido.

En contextos de pobreza urbana, muchas de estas formas cotidianas que presentan los estudiantes y las estudiantes en las escuelas nos permiten pensar no sólo en las frustraciones, impotencias y condicionantes sino, fundamentalmente, en la potencia de vida de los y las jóvenes y cómo a través de la ironía y el humor pueden constituir procesos de subjetivación o, como dice Larrosa (2000), una actitud ante la realidad. Los estigmas que pesan sobre ellos son, muchas veces, transformados con ironía en emblema (Reguillo, 2012), y ello da cuenta de un proceso de transgresión, de denuncia, de crítica y un modo de poner en cuestión los mecanismos de exclusión.

Esa transgresión es un gesto que concierne al límite, pero transgredir “no consiste en oponerse al límite o en negarlo, sino más bien en lo contrario: en afirmarlo” (Foucault, 1994, p. 163). Estos son actos de transgresión de los y las jóvenes que expresan, justamente, las posibilidades de denunciar o hacer visibles esos límites para intentar cambiar sus condiciones de vida en un contexto sumamente desigual.

5. Reflexiones finales

Con las imágenes aquí analizadas y los relatos que las describen, se realizó un acercamiento a los espacios escolares y a sus problemáticas, a la vez que a los y las jóvenes y sus transgresiones, sus demandas y/o críticas en la actualidad. Son imágenes que se constituyen en denuncias de las situaciones sociales, que nos permiten generar conocimiento crítico de las instituciones y de los sujetos de la sociedad, ofrecer respuestas identitarias tanto hacia adentro como hacia fuera de diversas realidades locales (Rusowsky, 2002).

Las fotografías y relatos trabajados son una invitación a prestar mayor atención y reflexionar sobre las posibilidades (Bocanegra, 2008) que los y las jóvenes en contextos de pobreza urbana tienen de “construir visiones políticas” (Butler, 2009, p.115) en torno a la escolaridad y, específicamente, en la relación entre espacios y luchas que los estudiantes expresan cotidianamente desde sus propias formas, tal como son los mecanismos de la ironía y la risa que aquí se describieron. A través de sus expresiones, pudimos dar cuenta que los estudiantes y las estudiantes quieren una buena educación, quieren mejorar su escolaridad, “quieren estar en la escuela, la valorizan, esto se manifiesta en forma patente en sus narrativas cuando dicen que quieren una escuela bien preparada para recibirlos, contrariamente a la opinión actual de rechazo a la escuela” (Dos Santos et al. 2012, p. 296).

Son fotografías que nos transmiten afecto a través de los marcos visuales y discursivos, que invocan las capacidades de respuesta para reaccionar con impugnación y/o crítica sobre “las racionalizaciones del sufrimiento masivo ofrecido por los poderes establecidos” (Butler,

2009, p. 141). En este sentido, se describieron esas demandas y críticas de los y las jóvenes ante esos “no lugares” de la sociedad, mediante miradas esperanzadas que tienen de ella y de la posibilidad misma del acto educativo. Allí, encontramos, que se afirman ante esos problemas que presentan sus barrios y sus escuelas.

Esas imágenes evocan lo espacial y nos permiten conocer algunas de las historias de esos espacios. Justamente, la historia de los espacios, siguiendo a Foucault (1980), es al mismo tiempo la historia de los poderes y comprende, entre otras dimensiones, a las arquitecturas institucionales. De esta forma, describimos en el artículo esos diferentes usos y valoraciones que los y las jóvenes hacen y tienen de los espacios escolares, más allá de los reglados por las instituciones, como indicios para pensar cómo esa historia de los poderes en las escuelas, también, se está modificando y transformando en la actualidad. Ya no el silencio y el ocultamiento, sino la posibilidad de hablar y visibilizar las situaciones que no les convienen a los estudiantes y las estudiantes.

Son espacios escolares que no sólo se transforman sino que, también, se modifican las transgresiones que allí suceden. Nos hallamos con maneras de hacer y de decir que se apartan de las verdades impuestas, movilizándolo recursos en los sujetos y reapropiándose de los espacios organizados (De Certeau, 1996) que pueden interpretarse como luchas por mejorar sus espacios, estar mejor allí y por un lugar en el mundo en un contexto que les indica que ya no hay lugar para todos. Son luchas, como nos decía un estudiante, “*por hacerse ver, hacerse escuchar, hacerse conocer*” o como lo dice Litichever (2016), como una preocupación “que hace que sientan que los conocen, los escuchan y los miran” (p. 187) a los y las jóvenes en la actualidad. Estas otras cosmovisiones, significaciones y creencias que presentan los y las jóvenes hoy, tal como dice Castillo-García (2003), son el fundamento y que, sin duda, deben “redundar en las demandas de aprendizaje, en los contenidos, procesos de comunicación y formas de ejercer la vida colectiva, que deben ser abordados necesariamente por la institución escolar” (p. 143).

Se trató de mostrar en este trabajo que terminar sigue representando una posición y un valor que en contextos de pobreza urbana aún sigue siendo importante para los y las jóvenes.

Aquí, el desafío está puesto en producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad (Deleuze, 1986, Grignon & Passeron, 1991) y por su productividad (Foucault, 1989). En las tramas peculiares de la vida escolar y social algunas de las prácticas que realizan los y las jóvenes si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable —es decir, esas condiciones en las que se desarrolla la escolaridad de los estudiantes en contextos de pobreza urbana—, también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006, 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas. En este artículo se caracterizó empíricamente esas posibilidades que surgen en las escuelas a partir de las demandas y transgresiones que realizan los y las jóvenes para dar sentido a sus vidas o criticar el sinsentido que, muchas veces, viven. Esas acciones cotidianas pueden quebrar muchas de las desesperanzas y pesimismo que aparecen en las escenas diarias de esos contextos aprovechando las creaciones y producciones de los y las jóvenes estudiantes. Esta mirada no implica tener un punto de vista romántico sobre esas prácticas ni sobre los y las jóvenes, sino de captar la fuerza y la lógica de esas modalidades de acción en esos contextos. Transgreden, demandan, buscan, tratan e insisten en derribar los fatalismos de sus destinos, aunque, claro, no siempre lo logran.

Lista de referencias

- Alabarces, P. (2008). Un itinerario y algunas apuestas. En P. Alabarces & M. G. Rodríguez (comps.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, (pp. 15–27). Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel & D. Gutiérrez (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*, (pp. 75–84). Buenos Aires: Manantial, Flacso.

- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: Una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 319–346.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra. Las Vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carpentieri, Y., Dafunchio, S., Machado, M. & Langer E. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana. Escuela secundaria: Nuevos sentidos. *Novedades Educativas*, 294, pp. 27–32.
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo–García, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: La escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 115–143.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, D. F.: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Dirección Provincial de Planeamiento (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística*. La Plata: Dirección de Cultura y Educación.
- Dos Santos, R. M., Nascimento, M. A. & Araújo–Menezes, J. de A. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 289–300.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), pp. 70–80.
- Foucault, M. (1980). *El ojo del poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.) *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227–242). México, D. F.: Unam.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, I.C.E., U.A.B.
- Foucault, M. (1994). *Prefacio a la transgresión. Obras Esenciales I*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2007a). *La arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grignon, C. & Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, V (5), pp. 110–124.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. & Langer, E. (2012). *Education and governmentality in degraded urban territories: From the sedimented to the experience of the actual. Surviving economic crises through education*. Sydney: Peter Lang Publishing.
- Grinberg, S. & Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista de Ilice*, (34), pp. 29–46.
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de

- la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
- Langer, E. & Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Revista Polifonías*, 2 (2), pp. 69–96.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: Trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 177–190. Doi: 10.11600/1692715x.1411111014.
- Maffesoli, M. (2004). Juventud: El tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 8 (20), pp. 28–41.
- Moglia, M. (2008). Antonio Gasalla: Un análisis de la transgresión en televisión. En P. Alabarces & M. G. Rodríguez (comps.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, (pp. 215–232). Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rusowsky, D. (2002). Antropología Audio–Visual. *Revista Chilena de Antropología*, (2), pp. 9–44. Recuperado de: <http://www.rchav.cl/>
- Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak. Everyday forms of peasants resistance*. Yale: Yale University Press.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, D. F.: Era.
- Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Tenti–Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: Masificación con exclusión social y cultural. G. Tiramonti & N. Montes (comps.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 53–72). Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (3), pp. 43–66.

Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação*

MÁRIO MEDEIROS**

Professor da Universidade de Pernambuco, Brasil.

Artículo recibido en abril 21 de 2015; artículo aceptado en agosto 19 de 2015 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** *A polissemia do conceito de competência coloca dificuldades operacionais que podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas por ele. Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido desse conceito só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico em que ele se inscreve. Esse artigo é uma tentativa de contribuir para o esclarecimento desses referenciais. Nele, utilizamo-nos da Hermenêutica de Suspeição e de Recuperação para identificar as Lógicas dentro das quais o conceito de competências induz a diferentes práticas. Identificadas as Lógicas Condutivista, Funcionalista, Cognitiva/Construtivista bem como as possibilidades e limites que elas apresentam, terminamos por propor a **Lógica Sócio-Crítica Interacional** que entendemos ser uma alternativa melhor sintonizada com propostas educativas mais democráticas.*

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem, fundamentos do currículo, desenvolvimento de competências (Thesaurus Brasileiro de Educação). Lógica (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

The logic of competencies: Perspectives for Curriculum in Action

• **Summary (analytical):** *The polysemy of the concept of competencies raises operational difficulties that can express themselves through results that contrast what is expected of work organization and the pedagogical practices that it guides. To achieve a more precise, limited and clearer understanding of this concept is only possible through visualizing the logical or theoretical/methodological framework that it forms part of. This article is an attempt to contribute to the clarification of these references. The author uses the hermeneutics of suspicion and recovery to identify the distinct forms of logic that lead the concept of competencies to manifest itself in different practices. The study identifies the presence of behaviorist, functionalist and cognitive/constructivist logics within the concept of competencies, as well as the possibilities and limitations that they present. The author concludes by proposing the international socio-critical logic as a better alternative as it is more tuned in with educational proposals that are more democratic.*

Key words: Education; Learning; Curriculum Foundations; Skills Development (Brazilian Thesaurus of Education). Logic (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este **artigo de reflexão** é resultado de estudos desenvolvidos entre 10 de Março de 2011 e 10 de Setembro de 2014 no âmbito do projeto 'Diferença como marca de discriminação: desenvolvimento de competências e currículo numa perspectiva reparadora'. Trata-se de um projeto do Grupo de Pesquisa 'Competência: aprendizagens necessárias e currículo UPE/CNPq', sem financiamento. O projeto visa contribuir para o desenvolvimento de competências no Ensino Básico e Superior, como prescreve a Legislação Educacional Brasileira. Registrado em el Sispg-Sistema de informações sobre Pós-Graduação e pesquisa- da Universidade de Pernambuco-UPE en la dirección: <http://www.sispg.upe.br/perfil/docente/projetos>. Área de conhecimento: Ciências Sociais. Sub-Área: Educação. Campo de estudos: Currículo.

** É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. É Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de Málaga, Espanha. É Professor da Universidade de Pernambuco-UPE, Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa 'Competência: aprendizagens necessárias e currículo UPE/CNPq'. Correio eletrônico: tramataia.a@gmail.com



Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción

• **Resumen (analítico):** La polisemia del concepto de competencia plantea dificultades operativas que pueden expresarse en resultados opuestos a lo que se espera de la organización del trabajo y prácticas pedagógicas orientadas por el. Asumir un sentido más preciso, más circunscrito, más claro para este concepto sólo es posible cuando visualizamos el marco lógico o referencial teórico/metodológico del que forma parte. Este artículo es un intento de contribuir para aclarar estas referencias. En el utilizamos la hermenéutica de la sospecha y de la recuperación para identificar las lógicas dentro de las cuales el concepto de competencia conduce a diferentes prácticas. Identificadas las lógicas Conductivista, Funcionalista, Cognitivo/Constructivista así como las posibilidades y limitaciones que presentan, concluimos proponiendo la Lógica Socio-Crítica Interaccional como una alternativa mejor sintonizada con propuestas educativas más democráticas.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; Fundamentos del Currículo; Desarrollo de Competencias (Thesaurus Brasileiro de Educação). Lógica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Questões Preliminares. -3. A Lógica Condutivista. -4. A Lógica Funcionalista. -5. A Lógica Cognitiva/Constructivista. -6. A Lógica Sócio-Crítica Interacional. -7. Na impossibilidade de concluir... -Referências.

1. Introdução

A polissemia do conceito de competência coloca sérias dificuldades operacionais para aqueles que precisam utilizá-lo e essas dificuldades podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências. A resposta a questão “o que é uma competência” está indissociavelmente ligada àquela que diz respeito ao ponto de partida epistemológico e teórico-metodológico de sua elaboração conceitual. Por causa disso, sistematizar as compreensões que circulam em torno desse conceito tornou-se uma questão estratégica para os pesquisadores dessa área.

Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico no qual o conceito se inscreve. Sendo assim, só tomando esses pontos de partida (epistemológico e teórico-metodológico) como referencial é que poderemos apreender diferenças significativas entre as diferentes definições do conceito, entendimentos, práticas sociais e de formação delas decorrentes. Esse artigo é uma tentativa de contribuir para o esclarecimento desses referenciais.

2. Questões Preliminares

Inicialmente, penso ser exageradamente reducionista atribuir à noção/conceito em questão uma “marca fortemente psicológica”, contrapondo-a à consolidação alcançada na sociologia pela noção/conceito de qualificação, como faz Ramos (2001, p. 39), sob o argumento de que “a noção de competência é originária das ciências cognitivas”. Sabe-se que um conceito tira sua significação do uso que se faz dele e não de uma determinação *a priori*, advinda de uma taxonomia ou de uma rotulação disciplinar. Já nos referimos, em outro trabalho (Silva, 2004), a obras que atestam a origem jurídica do termo competência e do complexo processo de ressignificação pelo qual o mesmo tem passado. Sustentamos neste artigo que a noção de competência coloca desafios que não podem ser vencidos sem os aportes de muitas ciências, entre as quais a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social e a Psicologia Cognitiva propriamente dita.

Num segundo momento, deixemos claro que a abordagem das competências implica colocar o estudante ou o sujeito em formação no centro do processo de aprendizagem envolvendo-o afetivamente nesse processo. Mas isso não autoriza esquecer a ênfase que se põe sobre o aspecto operacional do conhecimento adquirido em situação concreta,

visando produzir uma formação integrada entre saber-fazer e saber-refletir. Ademais, é bom lembrar que parte significativa das críticas que se faz a essa abordagem centra-se no fato de que ser ou não ser tido por competente depende de uma avaliação social (Stroobants, 1998, Gagné 1976) e esta, embora não esteja livre de uma boa dose de subjetividade, quase sempre comporta uma dimensão objetiva. Lembremos ainda que é impossível falar em competências sem referir-se a ações políticas ou situações de trabalho que implicam necessariamente relações sociais de produção que, como tais, são práxis dialógicas complexas de auto-organização de e entre sujeitos, como diria Barbosa (1997).

Apesar das reservas explicitadas acima, pensamos ser interessante adotar o esquema que aparece em Ramos (2001), que classifica os estudos acerca das competências em três matrizes que aqui denominarei de lógicas: a Condutivista, a Funcionalista e a Cognitiva/Construtivista. Essa classificação guarda uma estreita correspondência com os pontos de vista elaborados por Gillet (1998), no artigo “Pour une écologie du concept de compétence”, ao qual Ramos (2001) não se refere. Neste trabalho, vamos seguir muito de perto a ambos.

3. A Lógica Condutivista

A lógica Condutivista é originária dos Estados Unidos e é lá que se manifesta mais fortemente. Entende por competência uma especialização restrita resultante da utilização exaustiva de um saber-fazer que permite o aumento da produtividade de cada trabalhador de uma determinada empresa ou ramo de atividade.

O artigo de Gillet (1998) não deixa dúvidas sobre a filiação dessa lógica à Psicologia Behaviorista. Ela procede da influência que a pedagogia por objetivos exerceu no domínio dos estudos da aprendizagem. É baseada fundamentalmente, segundo Gillet (1998), na psicologia de Gagné (1976) e D’Hainaut (1980), bem como na pedagogia de Bloom (1972, 1975). No Brasil, Ramos (2001) insiste na filiação dessa abordagem a esse último autor.

O Condutivismo toma o desempenho efetivo do trabalhador como ponto de partida.

Define o desempenho efetivo como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições de organização. Partindo do suposto teórico de que o conhecimento se alcança mediante a associação de ideias, segundo os princípios de semelhança, contiguidade espaço-temporal e causalidade (Pozo, 1994), essa lógica utiliza a análise ocupacional para focar a atividade das pessoas que fazem bem seu trabalho, que alcançam resultados excepcionais nas condições dadas, fragmentando, através da observação e da abstração, essa atividade em tarefas e essas em passos, buscando, a partir desse procedimento, estabelecer o encadeamento mais eficiente em termos de custos e resultados.

Essa lógica caracteriza como competências aquelas disposições necessárias para alcançar um desempenho superior ou performance e de habilidades mínimas, aquelas que implicam um resultado mediano ou fraco. Tomando por base estudos desse tipo, a Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (Scans) definiu dois grandes grupos de habilidades: as fundamentais, minimamente necessárias em todos os trabalhos; e as competências, que distinguem o trabalhador com perfil de excelência. Com isso, deixa perceber que nessa perspectiva a diferença entre competência e habilidade é uma simples questão de grau. Com base nessas habilidades e competências supostamente requeridas, delineiam-se programas de formação e capacitação profissional.

Dado o caráter objetivista e a natureza condicionada da aprendizagem, na psicologia condutista, bem como seu menosprezo pelo estudo dos processos mentais superiores para a compreensão da conduta humana, autores como Gillet (1998) advertem que o caráter enfaticamente intelectual e taxonômico dessa abordagem faz a mesma tender fortemente para o mecanicismo, podendo “os referentes assim identificados perder toda ancoragem em situações específicas **arriscando-se volatilizar** em abstrações nominalistas” (Gillet, 1998, p. 26). Penso que esse autor está chamando atenção para o fato de que há uma distância entre o trabalhador, que elabora e executa os procedimentos, e o pesquisador, que abstrai esses

procedimentos através da observação. Perdem-se, nesse distanciamento, fatores importantes como a representação social que o indivíduo faz de si, através da profissão, e a motivação resultante do envolvimento emocional com o ofício, traduzido no gosto pelo fazer bem feito. Enfim, perde-se contato com os *loci* sociais e estados psíquicos que fazem a diferença entre fazer algo como obrigação, porque deve fazê-lo para obter uma remuneração, e fazer esse mesmo algo enquanto expressão de uma satisfação.

Além disso, os autores que adotam outros referenciais teórico/epistemológicos criticam a noção comportamental de competência em virtude da pretensão de universalidade que lhe é subjacente escamoteando, dessa forma, a diversidade do real, no caso do social, pois geralmente toma como parâmetros de normatização os padrões de conduta e a experiência de grupos sociais específicos dentro de uma sociedade, ou seja, os dos possuidores de [...] (Manfredi, 1998, p. 33).

A autora refere-se ao caráter valorativo e comparativo subjacente a esses estudos em que os padrões de interação e expectativas da classe dominante aparecem como normas a serem prescritas a grupos da classe dominada.

4. A Lógica Funcionalista

A lógica Funcionalista entende por competência a especialização de cada trabalhador numa família de tarefas de uma mesma seção ou departamento de uma empresa consubstanciando assim a noção de polivalência ou funcionalidade do trabalhador.

Timascheff (1971, pp. 270-285), discutindo o que ele chama de “*functional approach*”, assinala dificuldades em estabelecer um sentido preciso para o termo “funcionalismo”. Desenvolvendo uma interessante argumentação, estabelece pelo menos quatro significados para os termos “função e funcional” ou para expressões que deles derivam em Sociologia e Antropologia. Para ele, o termo “função” é utilizado, especialmente por Sorokin, no sentido de uma variável cuja grandeza é determinada por outra variável. Já para destacados antropólogos

como A. R. Radcliffe-Brown, Ralph Linton e Bronislaw Malinowski e nos primeiros escritos de Durkheim, “função” refere-se à contribuição feita por uma parte a algum todo, a uma sociedade ou a uma cultura. A expressão “*Approach* Funcional” aparece nas obras dos autores mencionados acima também com o significado de integração de partes em todos ou interdependência de partes. Por fim, a expressão “Análise Funcional” seria utilizada por Parsons e seus seguidores e é usada para designar o estudo de fenômenos sociais como operações ou efeitos de estruturas sociais específicas, tais como os sistemas de parentescos ou os sistemas de classes. Penso que os dois primeiros sentidos são os mais apropriados para se entender as práticas protagonizadas com base nessa abordagem, no mundo específico do trabalho.

Isso posto, salientemos que, desde 1927, nos Estados Unidos, com a *job evaluation*, o Taylorismo/Fordismo configura-se enquanto norma social, como um sistema de empregos e salários classificados a partir do sequenciamento de tarefas abstraídas da análise ocupacional, considerando-se sua pretensa complexidade. A partir de então, essa grade de classificação funciona como referencial para grades semelhantes produzidas em vários outros países (Silva, 2004).

Pode-se afirmar que a análise funcional, no sentido que está sendo utilizada aqui, é um desdobramento desse primeiro momento aplicado ao estudo das competências. Distingue-se da análise ocupacional por tomar como objeto não uma ocupação isolada, mas um agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho, com características comuns, correspondendo a um mesmo nível de qualificação. Em termos mais concretos, toma-se uma seção ou um departamento de uma organização e, a partir de sua contribuição para o todo organizacional, capacitam-se todos os seus membros para o exercício das diferentes funções que o constituem. Embora a competência seja entendida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer, ou como sendo a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar, ao invés dessa análise centrar-se

nas tarefas a serem cumpridas, foca-se a função estratégica da organização ou empresa e os respectivos resultados esperados da atuação de grupos de trabalhadores. A noção de equipe passa a sobrepor-se à de indivíduo.

A característica fundamental dessa abordagem está em que ela descreve produtos, não processos, importam os resultados, cabendo aos trabalhadores a responsabilidade de como chegar a eles. Contudo, alguns passos básicos podem ser discernidos. Parte-se de um problema; fixa-se um objetivo, que consiste na sua superação; tenta-se elaborar a solução, utilizando-se os recursos disponíveis.

Traduzido nas competências, analisam-se as diferentes relações que existem nas empresas entre resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. O ponto de apoio do método é que quanto mais diversas sejam as circunstâncias que podem confirmar habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores, mais apropriados seriam os resultados da análise (Ramos, 2001, p. 91).

A lógica Funcionalista, em versões adaptadas, fundamenta a maioria das experiências que têm sido protagonizadas em diversos países, entre eles destacam-se os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Brasil.

Nos Estados Unidos, Canadá e no Brasil essa abordagem aparece consubstanciada numa metodologia conhecida por Dacum (*Developing a Curriculum*) desenvolvida, segundo Ramos (2001), pelo Centro de Educação e Formação da Universidade de Ohio. Na prática, consiste em reunir trabalhadores e supervisores em pequenos grupos, por uma determinada quantidade de dias, para, a partir dessas reuniões, definir de forma conjunta as tarefas que ficarão a cargo dos postos de trabalho, ordenando-as em sequências.

A metodologia do Dacum respeita três suposições básicas:

Os trabalhadores expertos podem descrever e definir seu trabalho ou ocupação mais precisamente do que qualquer outro; uma forma efetiva de descrever um trabalho ou ocupação consiste em resenhar as tarefas que os

trabalhadores expertos desenvolvem; todas as tarefas, para serem desenvolvidas corretamente, demandam o uso de conhecimentos, habilidades, ferramentas e condutas positivas do trabalhador (Ramos, 2001, pp. 92-93).

Pode-se assinalar pelo menos um ponto de convergência operacional entre as abordagens Condutista e Funcionalista: o uso dos trabalhadores expertos como ponto de partida para análise, embora o façam sob enfoques diferentes. Na Funcionalista, fala o próprio trabalhador, o que supõe que o mesmo deve desenvolver competências reflexivas e comunicativas. Na Condutista, a atividade do experto é observada por um suposto perito em treinamento, que pode ser um engenheiro em recursos humanos, que abstrai os procedimentos entendidos como produtores da eficiência e os transforma em perfil de excelência, que servirá de base para capacitações futuras. Contudo, em ambas, aparentemente, ninguém está interessado nas disposições que levam os indivíduos a tornarem-se expertos ou, se quisermos, competentes. Tomam-se essas disposições como dadas.

5. A Lógica Cognitiva/Construtivista

A lógica Cognitiva/Construtivista entende competência como capacidade para agir com efetividade em diferentes situações. Os seus defensores entendem que ela resulta do cultivo simultâneo das dimensões cognitivas, afetivo-valorativas e motoras dos educandos de forma contextualizada.

Discutindo a genealogia da noção de competência Gillet (1998) enxerga as origens da contribuição Europeia para a atual configuração dessa noção na hipótese de trabalho de Piaget, de que “há uma correspondência entre certas atividades e ações localizáveis no âmbito experimental”. O conceito de construtivismo, originário da epistemologia genética desse último autor seria, assim, inseparável da dimensão dialógica entre indivíduo (incluindo uma dimensão psicológica, contudo, inseparável da dimensão biológica) e sociedade.

Assinale-se que, para além do registro de Gillet (1998), merece destaque, entre

outros, pelo menos dois pontos de apoio à abordagem das competências no interior do Construtivismo. Um vem do próprio Piaget, quando, localizando-se na interseção entre a Psicologia e a Sociologia, lembra que:

Não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos de conhecimento. Uma das proposições essenciais de Karl Marx, em Sociologia, é que o homem age sobre a natureza, [...] estando ao mesmo tempo condicionado pelas leis da natureza. Esta interação entre propriedades do objeto e as produções humanas (ou do sujeito) é encontrada na psicologia do conhecimento: não se conhecem objetos, senão agindo sobre eles e neles produzindo alguma transformação [...] Se a ação intervém assim na estruturação das operações lógicas, é claro que se necessita reservar uma parte para o fator social na constituição destas estruturas, pois o indivíduo nunca age só, mas é socializado em graus diversos. [...] A forma coletiva de interação que intervém na constituição das estruturas lógicas é essencialmente a coordenação das ações interindividuais no trabalho em comum e na troca verbal (Piaget, 1986, p. 118-119).

O outro ponto de vista é da colaboradora de Piaget, B. Inhelder. Segundo Isambert-Jamatí (1997), ao tratar do papel do interesse provocado pelas novas situações na aprendizagem, Inhelder distingue entre competência psicológica e embriológica. Para ela, a competência psicológica é a responsável pela reviravolta intelectual graças à qual uma pessoa ultrapassa suas próprias contradições, enquanto a competência embriológica (é) caracterizada pela sensibilidade de um tecido celular que responde, em determinado momento da embriogênese, a estímulos específicos (Isambert-Jamatí, 1997, p. 116).

A lógica Cognitiva/Construtivista das competências, mais utilizada na França, tenta não se descuidar dessas recomendações, fundando nelas sua diferença fundamental das outras abordagens. Com efeito, nessa perspectiva, busca-se situar e compreender/explicar, através do que Piaget (1986) chamaria

de ‘evidências de necessidades resultantes da coordenação de ações’, a retroatividade entre as relações interindividuais, as ações entre grupos, num certo entorno natural e social, e a configuração das situações de trabalho e capacitação.

Apesar das dificuldades inerentes ao caráter altamente generalizante desses pressupostos, apoiando-nos em Ramos (2001), diríamos que alguns princípios operacionais podem ser identificados na lógica Cognitiva/Construtivista: a identificação dos objetivos e das competências começa por identificar e analisar as disfunções próprias de cada organização; assume-se que a capacitação individual só tem sentido dentro da capacitação coletiva; a definição das competências e da perspectiva de capacitação deve ser realizada de modo a produzir motivação para a aprendizagem, para tanto, consideram-se não somente competências requeridas pelo mercado de trabalho, mas também as que decorrem dos objetivos e possibilidades das pessoas envolvidas; a investigação das novas competências é indissociável de uma formação em serviço que proporcione sua construção; daí que se assume a metodologia da investigação participante como fundamental.

Ramos, apoiando-se em Malglaive (1990), sugere que a operacionalização dessas estratégias seja levada a efeito por três categorias de especialistas:

Os operadores competentes aos quais se dirige a formação; os quadros diretamente responsáveis por organizar e controlar as tarefas constitutivas do trabalho; os formadores, especializados pelas disciplinas que compõem *a priori* o saber em uso ligado ao trabalho analisado e à transmissão pedagógica dessas disciplinas (Ramos, 2001, p. 17).

Entretanto, os esforços realizados até agora, no sentido de contemplar interesses dos trabalhadores a partir da lógica Cognitiva/Construtivista, levam pesquisadores como Tanguy (1997) a denunciarem que as práticas protagonizadas com base no MIA (método de investigação de atividades), apoiando-se em categorias como saber, saber-fazer e saber-ser resulta em meros descritores de atividades de conteúdo técnico e de responsabilidades

requeridas para ocupação de emprego numa organização. Ou seja, no interior dessa lógica, assinalam-se dificuldades para ir um passo além dos interesses empresariais. Resultados como esses denunciados por Tanguy (1997) estão implícitos na definição de competência profissional, que Ramos (2001) atribui aos empresários e que tem sido hegemonicamente utilizada nas experiências de formação por competências no âmbito das três lógicas descritas acima. Trata-se de um tipo de competência pretensamente neutra que é tratada como:

uma combinação de conhecimentos, *know how* (saber-fazer), experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto; é constatável quando se deve aplicar em situação profissional e é validável a partir dela (Ramos, 2001, p. 95).

O exposto nos dois últimos parágrafos pode explicar o fato de pesquisadores como Zarafian (1999) e Tanguy (1997) partilharem a opinião de que, apesar do discurso das competências, as práticas gerenciais, na França, continuam muito próximas daquelas dos anos 70, construídas em torno da qualificação do emprego, orientada pela *job evaluation*. Assim, o desafio consiste em levar o processo de análise do trabalho, da cidadania e das competências correspondentes para além da descrição das tarefas, complementando-o com uma reconstrução histórica que deixe claro o movimento de acumulação permanente do capital e o papel que a força de trabalho e o domínio dos espaços de poder tem representado nesse movimento, sem, contudo, descuidar-se da compreensão/explicação da produção e desenvolvimento das competências profissionais e cidadãs. Estratégia como essa se faz necessária para reduzir as possibilidades de ver o processo de formação por competência.

[...] Tornar-se um mecanismo legitimador nomeadamente das estruturas de dominação e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação, da sujeição da política de formação à política do emprego (tendo em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação

aos requisitos da polivalência), podendo, inclusive, ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho [...] (Estêvão, 2001, p. 187).

Isso implica uma análise que não se contente com uma lógica superficialmente descritiva, mas que faça apelo a conhecimentos históricos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, econômicos e filosóficos que permitam designar um modelo da dinâmica estrutural e processual das competências desdobradas na atividade analisada.

Em síntese, percebe-se que não há um só significado nem um conjunto de procedimentos definitivamente estabilizado para utilização do conceito de competência no processo de formação para o mundo do trabalho ou na educação formal. Os significados correntes desse conceito, bem como as práticas pedagógicas e de formação profissional que se configuram a partir desses significados, só são apreendidos quando situados no quadro mais amplo das diferentes lógicas em que essa noção se condensa.

Embora a argumentação aqui apresentada se refira sobretudo à educação profissionalizante, não há dúvida de que a lógica Cognitiva/Construtivista é mais apropriada para fundamentar, na educação não-profissionalizante, uma prática pedagógica que aponte no sentido de superar a dicotomia teoria-prática, problema que no entendimento de grande parte dos pesquisadores e educadores é um dos principais responsáveis pelo desempenho insatisfatório dos sistemas de ensino da maioria dos países do mundo, Brasil incluído. Tanto é assim que a superação dessa dicotomia aparece como princípio da Resolução CNE/CP nº 01 de 18/02/2002, que trata da formação de professores e está atualmente em vigor.

6. A Lógica Sócio-Crítica Interacional

Entretanto, os limites que os críticos da lógica cognitivo/construtivista apontam não podem ser negligenciados. Por isso entendo que, se quisermos nos comprometer realmente com a construção da autonomia dos segmentos não dominantes da sociedade, teremos que

conceber uma nova lógica das competências, lógica essa que incorpore à lógica Cognitiva/Construtivista as categorias dialéticas da totalidade e da complexidade, bem como assuma as relações sociais de produção ou trabalho social e as contradições delas decorrentes como centralidade da prática social. Isto equivale a configurar uma lógica das competências que não abra mão dos interesses históricos da classe trabalhadora e das camadas não dominantes da sociedade.

Para enfrentar esse desafio, fixaremos como ponto de partida o entendimento de que o conceito de competência descreve uma porção do real situado na interseção dos objetos de estudo da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Economia, História e Neurociências. Logo, na configuração dessa nova lógica, é indispensável aceitar contribuições dessas ciências assumidas sob orientação de uma Filosofia da Práxis. Assim, fundaremos nossa reflexão livremente nas categorias da Interacionalidade, à qual desenvolvemos noutro trabalho (Silva, 2004), da Enacção (Varela, 1995 e Medeiros, 2012), do Instituinte, do Virtual e da Atualização tal como aparecem em Castoriadis (1982) e Lévy (1996) respectivamente. Essas aplicadas ao âmbito específico das competências. Para leitura do entorno, utilizaremos as categorias da Complexidade, tal como aparece em Barbosa (1997), além daquelas próprias da Dialética Geral, como as de Totalidade, Contradição, Historicidade e Práxis, por consubstanciarem esforços interpretativos não reducionistas.

Propomos, portanto, um referencial que chamaríamos de Lógica Sócio-Crítica Interacional, que se consubstancia através de pressupostos da epistemologia genética dos Piagetianos e da epistemologia Marxista, na perspectiva de Vigotsky, bem como na tradição da Sociologia Crítica, sem, contudo, dogmatizá-las, deixando abertura suficiente para acolher contribuições de outras procedências. Para tanto, recorremos

[...] a uma dupla hermenêutica: de suspeição e de recuperação [...]. Compreender assim a ciência (é não) fundá-la dogmaticamente em qualquer dos princípios absolutos ou *a priori* que a filosofia da ciência nos tem fornecido, desde o *ens cogitans* de Descartes

à reflexão transcendental de Kant, ao espírito absoluto de Hegel, à consciência pura e sua intuição das essenciais de Husserl, à imediação da percepção sensorial do empirismo anglo-saxão e do sensualismo francês [...] trata-se de compreendê-la enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós acomodados ou revoltados (Santos, 1989, pp. 11-13).

Presumo, contudo, a existência de dois blocos de obstáculos ao desenvolvimento dessa lógica, em políticas de formação e gestão por competências. O primeiro deles consiste na resistência disfarçada ou declarada que um referencial de formação fundado nesses pressupostos e categorias é capaz de provocar. De fato, empresários e autoridades ligadas aos organismos oficiais de formação, parecem viver uma contradição da qual não podem fugir. Por um lado, a natureza competitiva da economia internacional exige um trabalhador sujeito de uma autonomia ancorada em competências que deem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associados à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação acelerada.

Na verdade, para ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é obrigada a empregar não somente uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e variedade dos produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico (Estêvão, 2001, p. 186).

Na prática, isso significa que se tem necessidade de um trabalhador e de um cidadão mais criativo e produtivo, capaz de agregar à empresa e à sociedade capacidade de transformação, hoje requisito indispensável para permanência e obtenção de sucesso no mercado e na política. Ou seja, para tanto, entre outras coisas, o trabalhador e o cidadão devem ter acesso a conhecimentos e informações aos quais cada empresário, cada dirigente

isoladamente, considera de seu âmbito privativo, porque é com base neles que exercem controle sobre seus empregados ou concidadãos. Considerando-se que não há fórmula segura para controle do desenvolvimento da autonomia e os trabalhadores e cidadãos podem, no momento adequado, fazer uso dela em seu próprio proveito, quase todos os empresários e dirigentes procuram cercar-se de uma rede de proteção para não pôr em risco esse controle. Daí que, por outro lado, esses mesmos empresários e dirigentes temam que o trabalhador e o cidadão dominem o processo de aquisição de competências, porque eles podem deixar a empresa ou o espaço de poder a que servem ou a que são leais e transferir, para o concorrente ou inimigo, o *know how* ali adquirido. Nesse primeiro bloco, erguem-se, portanto, dois tipos de barreiras: uma de natureza ideológica e de poder, outra de natureza concorrencial ou mercadológica.

Um segundo bloco de obstáculos consiste em transpor para um currículo tecnicamente coerente e politicamente viável os princípios assinalados acima. Na prática, parece ser relativamente fácil estabelecer as competências de que os trabalhadores e cidadãos devem fazer uso nessa ou naquela situação. O mesmo não se pode dizer das estratégias para desenvolver essas competências, principalmente quando se deseja articulá-las com as expectativas e possibilidades dos trabalhadores e cidadãos dentro das empresas e do âmbito das disputas políticas.

7. Na impossibilidade de concluir...

Por enquanto, afirmamos que uma formação mais consoante com as ambições alimentadas pela Lógica Sócio-Crítica Interacional esbarra em obstáculos que vão desde os campos: a) teórico-metodológico- especialmente na explicitação de um conceito com sentido mais preciso, menos ambíguo, mais consistente e mais operacional; b) ao político-ideológico-relacionado com a resistência ideológica e política dos parceiros envolvidos; c) curricular-pedagógico-didático- relacionado com as dificuldades práticas de desenvolvimento de competências, através de um currículo que não

implique descontinuidades entre vida produtiva competitiva e vida cidadã autônoma.

Embora não possamos, no espaço desse artigo, passar em revista definições do conceito de competência filiadas às três primeiras lógicas aqui explicitadas, objetivando recuperar a partir delas, como sugere a hermenêutica de Santos (1989) aqui adotada, elementos já consolidados pela experiência e pela crítica, terminaremos com uma definição de competência coerente com o projeto da Lógica Sócio-Crítica Interacional aqui apresentada. Assumindo desde já a impossibilidade de uma definição neutra e exaustiva, nos situamos nos marcos de uma epistemologia relacional, de formulação complexa, mas que, através de uma simplificação crítica, possibilita sua utilização em situações reais de trabalho.

Competência é um processo enactivo através do qual produzimos um arranjo heurístico-cognitivo e teórico-prático adequado à solução de problemas colocados por situações imprevistas e por imprevistos colocados por situações rotineiras.

Referências

- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo*. Tese de Doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bloom, B. S. (1972). *Apprendre pour maîtrise*. Lausanne: Payot.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio De Janeiro: Paz e Terra.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelas: Labor.
- Estêvão, C. A. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, XXII (77), pp. 185-205.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Paris: HRW.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, (135), pp. 23-32.



- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle*-da sua criação aos dias de hoje. In F. Ropé & L. Tanguy (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola*. Campinas: Papirus.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: 34 Ltda.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, XIX (64), pp. 13-49.
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: Un abordaje enactivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), pp. 89-102. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-medeiros2012.html>
- Piaget, J. (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramos, M. N. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Silva, M. M. (2004). *Competências básicas do educador: desafios e perspectivas*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, pp. 11-21.
- Tanguy, L. (1997). *Racionalização pedagógica e legitimidade política*. In F. Ropé & L. Tanguy (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola*. Campinas: Papirus.
- Timascheff, N. S. (1971). *Teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Varela, J. F. (1995). *Sobre a competência ética [En la competencia ética]*. Lisboa: Edições 70.
- Zarafian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad latinoamericana*

MARÍA PIEDAD MARÍN-GUTIÉRREZ**
Profesora Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en agosto 3 de 2015; artículo aceptado en noviembre 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El presente artículo es fruto de la revisión y sistematización de la literatura como estado del arte, que intenta analizar el saber preexistente y lo acumulado en investigaciones con mayor relevancia y/o pertinencia sobre: ¿cuáles son las identidades de la universidad latinoamericana entre la razón, el mercado y el contexto? Busqué abordar las categorías identidad, misión, gestión, comunicación organizacional y publicitaria, que fueron la base para el rastreo bibliográfico que dio forma a una estructura categorial de análisis. El presente escrito evidencia la evolución y tránsito de la Universidad en Latinoamérica mostrando múltiples panoramas y realidades, en algunos casos contradictorios, pero que son propios de una universidad constituida por identidades plurales.

Palabras clave: Universidad latinoamericana, identidades, historia, misiones, mercado, competencias (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Trajectories, missions and identities of the Latin American University

• **Abstract (descriptive):** This article is the result of a literature review and systematization that aims to analyze the relevance and pertinence of accumulated research on the identities of the Latin American University between reason, the market and the context. The study examines the following categories: identity, mission, management, organizational communication and advertising, which formed the basis for the bibliographical review that shaped a categorical structure of analysis. This document evidences the development and transition of universities in Latin America, demonstrating multiple perspectives and situations that are sometimes contradictory but typical of a university that is composed of plural identities.

Key words: Latin American University, identities, history, missions, market, competencies (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Trajetórias, atribuições e identidades da Universidade Latino-Americana

• **Resumo (descritivo):** Este artigo é o resultado da avaliação e sistematização da literatura como o estado da arte, analisando, por meio do montante investigado, o que foi definido com maior relevância e/ou pertinência para compreender o conhecimento existente ante a pergunta: Quais são as identidades da universidade latino-americana a partir da razão, do mercado e do contexto?. Além

* **Artículo de reflexión** resultado de la investigación titulada “Identidades de las universidades latinoamericanas, entre: la razón, el mercado y el contexto”, desarrollada en la línea de investigación Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Fecha de iniciación: agosto de 2013- en curso. Área: Ciencias sociales; subárea: Ciencias de la Educación.

** Docente Asociada y Directora General de Docencia de la Universidad de Manizales, Publicista, Especialista en Educación Personalizada, Magíster en Educación Docencia, candidata a doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: mpmaring@umanizales.edu.co



disso, buscou-se abordar as categorias identidade, missão, gestão, comunicação organizacional e de marketing, que foram a base para o rastreamento bibliográfico que deu forma a uma estrutura categórica de análise. Este trabalho evidencia a evolução e o trânsito da Universidade na América Latina, mostrando panoramas e realidades múltiplas, por vezes contraditórias, mas que são típicas de uma instituição educativa composta por identidades plurais.

Palavras-chave: Universidade Latino-Americana, identidade, história, missões, mercado, competências (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Historia, Misiones y Reformas. -2. La Universidad del Mercado. -3. Formación por competencias consolidación de la universidad empresarial. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

La universidad latinoamericana puede ser mirada desde sus trayectos históricos, sus reformas, sus movimientos, sus ideales que han sido configurados en diferentes espacios de carácter local y nacional, y en la actualidad con una gran influencia global. La búsqueda de estudios, reflexiones teóricas e investigaciones que ofrecieran diferentes opciones de lectura de la universidad en Latinoamérica, constituyen el presente artículo en el que compilo diferentes miradas y visiones de la universidad; unas de carácter reflexivo y crítico, otras que muestran su evolución y cambios producto de múltiples influencias económicas, sociales, culturales y políticas. No existen consensos frente a sus desafíos y retos; por el contrario, son muchas las posiciones y roles que hoy se le atribuyen. En el rastreo de las investigaciones relacionadas con el proyecto investigativo emergieron las siguientes dimensiones:

1. Misiones, historia y reformas

En la actualidad se le atribuyen a la universidad tres misiones o funciones sustantivas: la investigación, la docencia y la proyección social, producto de las diferentes acciones, tareas y responsabilidades que ha tenido a lo largo de su historia. En 61 investigaciones analizadas se considera que las misiones de la universidad son construcciones unidas por relaciones complejas, y buscan, en primer lugar, aportar a la literatura existente sobre universidad la relación entre los fundamentos teóricos de sus misiones; y en segundo lugar, evaluar la complementariedad entre ellas. El rastreo de dichas investigaciones, relacionadas con la categoría universidad y su

vínculo con las temáticas identidad, misión, gestión, comunicación organizacional y publicitaria, lo llevé a cabo en el marco de los últimos diez años.

En la búsqueda a través de las principales bases de datos Science Directy Scopus, Ebsco, Academic Search Complete, Econlit and Business Source y Pubindex, revisé 2.921 artículos científicos, tesis, libros, capítulos de libros, conferencias, working papers, emergiendo para el estudio las siguientes dimensiones: gestión universitaria; calidad en la educación superior y sus procesos de acreditación; la tercera misión, como se ha denominado a la relación de la universidad con la empresa; formación por competencias; reformas y tratados y su influencia en la educación superior; misión y finalidad de la universidad; historia de la universidad desde la perspectiva occidental y su surgimiento y desarrollo en Latinoamérica; la comunicación y su impacto en la universidad.

Estas dimensiones presentes en el análisis sobre la identidad o identidades de la universidad latinoamericana, conducen a reconstruir la memoria de la universidad creada hasta el momento, para proponer nuevos procesos de identificación y resignificación de visiones de mundo (reconstrucciones de los mundos de la vida), que en el caso concreto de la universidad latinoamericana dé como resultado ejercicios de investigación que permitan recontar la historia, no como acto folclórico de remembranza, sino como acción de recuperación de aquello que aún tiene algo que decir -como horizonte de sentido- en la comprensión de nuestra cotidianidad (Muñoz, 2005).

Un recorrido histórico filosófico de la universidad, desde sus orígenes hasta su expresión contemporánea, hace énfasis en el sistema organizativo de la institución medieval, y en cómo éste ha forjado las claves que sustentan el deber ser de las universidades actuales (Moncada, 2008). El nacimiento de la universidad occidental ha transitado por grandes etapas definidas en el tiempo, como la universidad medieval, la universidad del renacimiento, la napoleónica, y la moderna, hasta la universidad contemporánea y las características de las universidades latinoamericanas con sus retos y los problemas que aún la aquejan: la autonomía, la internacionalización, la financiación, la calidad, su legitimidad y su institucionalidad.

El surgimiento de la universidad latinoamericana, para Molina (2008), tuvo que transitar por grandes momentos que pueden ser definidos históricamente a través de etapas que marcaron hechos trascendentes para la universidad y la sociedad.

La universidad tradicional: estas primeras instituciones en la época colonial, eran copias de las universidades Pontificias de Salamanca y Alcalá de Henares, modelo español donde predominaba el pensamiento aristotélico-tomista en la enseñanza. Su multiplicación en los siglos XVII y XVIII se debió a la comunidad Jesuita. El propósito de la educación bajo la dominación ibérica trataba de formar una élite, bien fuera religiosa o laica; su objetivo era el sometimiento a los valores de la clase dominante y correspondía a una sociedad fundamentalmente conservadora (Molina, 2008).

El Modelo modernizante: la Reforma de Córdoba de 1918, se establece como el paso de transición de la universidad tradicional a la modernizante, sin que en esta última desaparecieran todos los rasgos de la primera. Dicha Reforma fue uno de los principales cuestionamientos a fondo de las universidades y señaló el momento del ingreso de América Latina al siglo XX, así como el ascenso de las clases medias urbanas (Molina, 2008).

El modelo de universidad se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX; una nueva fase de la universidad modernizante nació con los programas de la Alianza para el

Progreso. La universidad tradicional no llenaba las ambiciones del país dominante -Estados Unidos-, al cual en la nueva repartición del mundo le había correspondido Iberoamérica.

Atcon, asesor norteamericano, con una misión especial en los años sesenta, del siglo XX, analizó la universidad latinoamericana y en su informe describió el funcionamiento y marcó las pautas para la transformación en una nueva modalidad basada en patrones estadounidenses (Molina, 2008, p. 135).

Este proceso se expresó en la universidad por medio de seis aspectos que afectaron la constitución y funcionamiento de la universidad en Latinoamérica:

Racionalización de los servicios, ampliación de las especialidades técnicas y de las ciencias sociales, producción de profesionales en la cantidad y calidad que el sector moderno demande, selección rigurosa y mayor dedicación académica de los profesionales incorporados, vinculación estrecha con centros extranjeros a través de programas comunes, financiamientos, becas, intercambio de profesores y adecuación de los contenidos de la enseñanza a las pautas de desarrollo de la ciencia y la tecnología a nivel mundial (Molina, 2008, p. 139).

Estas funciones adjudicadas a la universidad latinoamericana fueron desarticulando la misión original de la Universidad como “centro del saber”, a través de múltiples responsabilidades y obligaciones que le fueron endilgadas desde “afuera”; estudios como el de Vargas (2010) en la Universidad del Valle, buscan comprender el sentido de la Misión Universitaria investigando el origen del término “misión” (del verbo latino *mittere*: enviar, lanzar y dejar ir), inicialmente de tipo religioso. En el ámbito universitario es más utilizado el término misión que función, ya que este último tiene consideraciones de orden causal, mientras la misión pone de relieve la importancia del hecho de que una institución se oriente según metas que ella se ha puesto a sí misma, con independencia de presiones externas de índole económico y político (Mockus, 1995, Citado por Vargas, 2010, p. 69).

Desde una perspectiva corporativa, la misión de la universidad se entiende como una especie de ‘función regulativa’ y esto en la medida en que, actuando al modo de las

ideas kantianas, expresa metas que orientan la acción y que nunca se cumplen cabal, sino parcialmente (Vargas, 2010, p. 69).

Las metas de la universidad definidas como prioridades o razones fundantes que se expresan en la misión, se convierten en ejes en la toma de decisiones; por ello otros estudios buscan comprender cuál es el nivel de relación o articulación que se puede generar entre las misiones, la investigación, la docencia y la proyección social; cuáles son las más relevantes y que con mayor fuerza se le exige a la universidad. El estudio de carácter empírico realizado en las universidades públicas españolas, busca corroborar la hipótesis de la complementariedad entre la investigación (segunda misión) y la interacción con el socio-económico medio ambiente (tercera misión), y la sustitución entre la más antigua, la enseñanza (primera misión) (Sánchez, 2013). El estudio subraya los tipos de indicadores que dan cuenta de cada una de las misiones que se le atribuyen a la universidad, cuya tercera se ha ido transformando a través de los años y reemplazando el “Impacto Social” o “Relación con la Sociedad”, por la de la “Universidad Emprendedora” o, como es denominada en este trabajo, Isee, por su sigla en inglés (Interactions between the socioeconomic context and the environment)¹.

De otra parte, emergen voces que argumentan que el deber ser de la universidad se ha desviado de sus funciones originales, producto de una falta de ilustración sobre su historia, perdiendo su rumbo original. Estudios que analizan la situación actual y exponen cómo las políticas educativas, la concepción del saber y de ciencia, y la influencia de las nuevas tecnologías, son clave en una nueva concepción de la universidad colombiana.

Para Carrión (2007), las finalidades de la universidad deben rastrearse en el concepto de universidad que a lo largo de los años se ha instaurado, así como en el papel que juega el estatuto del saber y del conocimiento, mostrando además, por una parte, la concepción del saber, conocimiento y ciencia apoyada en lo enunciado por Lyotard. La concepción de la universidad en la política educativa colombiana es la de “una universidad profesionalizante al margen de las disciplinas, de las ciencias humanas, la filosofía, la educación, el arte y la estética. Estas características muestran una fuerte visualización de la ciencia y la tecnología, pero se invisibilizan las “ciencias del espíritu” (Carrión, 2007, p. 50). Es así como el uso de las nuevas tecnologías y el uso de las mismas en tiempo real sobre criterios económicos y de optimización, han relegado las ciencias sociales, el arte, la estética, la pedagogía y la misma educación. Para Gil (2004), la tendencia profesionalizante que privilegia sustancialmente la investigación y la racionalidad instrumental, desvirtúa el sentido y el fin de la universidad medieval, relega la formación humana y ensalza el conocimiento, la ciencia y la tecnología *per se* como la moderna teleología de la vida social.

Al situar el análisis sobre la universidad desde dos posturas antagónicas -por una parte, la reflexión que suscita y promueve el mercado, y por otra, desde la academia cuyo fin se centra en su carácter formador transformador-, “se trata de hallar la esencia de dicha reflexión de manera que logre ser pertinente y coherente con las necesidades reales y de fondo que demanda Colombia en el momento actual” (Zárate, 2012, p. 72).

Las presiones del mercado influyen en la construcción de los planes y programas al interior de la universidad, definiendo perfiles que se acondicionen a la lógica capitalista que habla de competencia, flexibilidad, cooperación, administración, entre otros.

El tercer milenio

Con el fin de precisar la Educación Superior del tercer milenio en el contexto Latinoamericano, los escenarios de América Latina pueden ser tres (Tünnermann, 1994),

1 Utilicé el Análisis factorial exploratorio para las actividades que distinguen entre las misiones de la universidad y, posteriormente, hice un análisis factorial confirmatorio sobre la base de Modelos de Ecuaciones Estructurales, para probar la complementariedad entre las misiones y la validez de los indicadores propuestos para medirlos. El estudio demuestra la relación existente entre la investigación y la interacción social o el medio ambiente socioeconómico, pero no logra demostrar la relación de éstas con la enseñanza. Concluyo la importancia del acercamiento de la universidad a la industria para responder a los desafíos de la innovación y de la formación del capital humano.

“cada uno de los cuales tiene sus propias significaciones e implicaciones para la educación superior de la región y en la Universidad, en particular” (Clavijo, 2010, p. 49). El primer escenario es el que podría denominarse “Escenario de Mercado”, donde la globalidad es definida y valorada en términos estrictamente económicos: modelo neoliberal, promovido por los organismos financieros internacionales. El segundo escenario es el denominado “Escenario Sustentable”. En él la globalidad toma en cuenta la dimensión cultural y ambiental, además de la economía. “La riqueza de los países es su gran potencial humano; y si a esta población se le da la debida educación, redundaría en una significativa forma de avance hacia una competitividad basada en la preparación del talento humano” (Clavijo, 2010, p. 51). El tercer escenario es un contra-discurso del desarrollo que está comenzando a emerger a partir de la contribución de algunos intelectuales del tercer mundo; este escenario alternativo encuentra su origen en el distanciamiento frente a la concepción del desarrollo, concepto anclado en la modernidad que obedece a una estrategia inventada por el primer mundo para una gran parte de países del Asia, África y América Latina, considerados el tercer mundo.

La producción de conocimientos está muy ligada a la cultura y a los grupos de base, de ahí la importancia que adquieren las metodologías de investigación y acción participativa, así como los profundos cambios en el orden prevaleciente del conocimiento (Clavijo, 2010, p. 51).

La historia de la universidad de América Latina y del Caribe estuvo marcada en el siglo XX por políticas conservadoras de un Estado proteccionista que buscaba claramente definir los objetivos de la enseñanza, hasta una entrega de las decisiones al mercado, que regula y define los criterios de financiación y orientación de los objetivos formativos, así como el rol y funciones de la pedagogía (Acevedo, 2008).

Estos cambios y reformas van construyendo una universidad que se va alejando de la posibilidad de ser una institución crítica que traduzca las necesidades de la sociedad, donde el Estado sirva como ente regulador; pero

que no sea ni estatal ni del mercado, libre ideológicamente, ni elitista ni populista; en suma, una universidad reformista.

Otro hecho clave en Latinoamérica fue el congreso constitutivo de la Udual (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe), convocado en 1949 por las directivas de la Universidad San Carlos de Guatemala y los auspicios del entonces presidente de esta República, Juan José Arévalo; en éste participaron los rectores de las principales universidades de la región y promovieron la creación de la nueva organización junto con representantes de universidades de Estados Unidos y Europa y delegados de la Unesco y la OEA. La Udual definió entre sus finalidades: promover el mejoramiento, afirmar y fomentar las relaciones de las universidades latinoamericanas entre sí y de éstas con otras instituciones u organismos como la Unesco y la OEA. Desde la creación de la asociación se han generado diferentes conflictos derivados de las presiones políticas y económicas de multinacionales, y cambios de gobiernos dictatoriales en la década de los 60 en gran parte del continente, lo que condujo a una pérdida de autonomía de las universidades (Del Pozo, 1976, p. 148, citado por Burbano, 2011).

2. La Universidad del Mercado

En el análisis de las investigaciones donde la gestión universitaria es tema central, los modelos, la optimización de recursos, el logro de resultados y la gestión de la calidad, cobran gran relevancia en los intereses de la comunidad académica, para poder demostrar con evidencias y según los modelos de medición y de gestión, los resultados alcanzados, a través de los procesos de formación y de gestión con indicadores medibles y cuantificables que le permitan competir en un contexto cambiante, donde el libre mercado es el que define las metas y logros deseables.

Hay que señalar el uso que la racionalidad neoliberal hace de la “libertad” y la “autonomía” de los centros escolares, entendidos como empresas: conceder autonomía al objeto de que cada centro manifieste sus propias peculiaridades, su singularidad, su imagen e

identidad. Así la autonomía-como capacidad de diferenciación entre centros- da sentido a la idea de una escuela que, en aras de la competitividad mercantilista, se adapta y ajusta al cambiante contexto; queda asociada al lenguaje neoliberal del libre mercado, la desregulación del Estado, el ajuste a las demandas del contexto y la alabanza a la libre elección de educación (Jódar & Gómez, 2007, p. 398).

Es así como uno de los intereses centrales de los estudios relacionados con la mirada de Universidad como empresa u organización, consiste en encontrar un modelo ideal para su organización y administración a fin de enfrentar los retos del presente (Vries & Ibarra, 2004). En su estudio sobre “la gestión Universitaria” se preguntan, ¿cómo se organiza la gestión de la universidad?, ¿en qué medida los factores internos y externos están modificando la gestión universitaria y, consecuentemente, a la institución misma?, ¿qué forma de gestión debería adoptar la universidad para enfrentar los nuevos retos del presente?

Al reconocer las especificidades de la universidad como organización no asimilable a las formas más típicas de la empresa o de la burocracia estatal, hay que enfrentar el problema de dilucidar si es necesaria una teoría propia para este tipo de organizaciones o si se debe adaptar algunos de los principios explicativos existentes (Vries & Ibarra, 2004, p. 579). Los autores, citando a Porter y a De Galaz y Viloria, se preguntan ¿qué ha cambiado realmente en la universidad, después de tres lustros de políticas que alientan un nuevo modo de gestión basado en la planeación y la evaluación?, ¿acaso este cambio ha conducido a mejoras en la docencia y la investigación?; entonces, “cabe preguntarse por la pertinencia de las políticas en curso y de esas nuevas formas de organización y gestión que prometieron una mayor eficiencia y una mejora sustancial en la calidad” (Vries & Ibarra, 2004, p. 583).

Méndez (2012) observa la ausencia de un modelo gerencial en las instituciones educativas que les permita articular sus procesos y lograr el éxito de una organización en términos de eficacia -lograr los objetivos en la docencia, la investigación y la extensión-, de eficiencia

-tener y emplear de la mejor manera los recursos escasos otorgados y/o generados a su interior-, de efectividad social -impacto duradero de los programas en los estudiantes, en la comunidad interna, en la comunidad externa y en la sociedad y el Estado en general-. El estudio propone un (...) nuevo sistema que arroje información para tomar conciencia de cuál es la posición académica en varias esferas, y pueda poner a las universidades a la vanguardia a nivel mundial, al instrumentar procesos que permitan impulsar, comunicar y posicionar en el entorno (p. 214).

De otro lado, el libre mercado, las políticas neoliberales, los cambios de lenguaje al interior de la educación, donde el concepto de “institución” fue remplazado por el de “empresa”, cuya finalidad principal está orientada a “satisfacer” las diferentes demandas de los sectores que mueven la economía y la industria, han propiciado un interés hacia la realización de estudios que soporten este giro de la misión o misiones de la universidad.

A continuación reseño algunos “Estudios y reflexiones” que debaten la orientación de la función de la universidad hacia el cumplimiento de las políticas de mercado, que limitan a la universidad al logro de indicadores impuestos desde afuera, y que centran la importancia y pertinencia de la universidad como organización que respalda la formación de profesionales y la generación de productos, servicios, y patentes necesarios para el desarrollo de las diferentes empresas que conforman la economía de los países o, en la mayoría de los casos, de las transnacionales que dominan los mercados internacionales.

Desde esta configuración, los estudios aportan diferentes miradas que apoyan la relación de la universidad con la empresa, o como en la actualidad se le denomina la “Tercera Misión”. Desde los procesos formativos, esta relación se ve reflejada en algunos estudios entre los que se encuentra “La Educación Empresarial (EE) en los centros de Educación Superior de Venezuela en el periodo 2005-2010”, estudio soportado en la importancia de la relación de la universidad con los sectores productivos y empresariales para responder a las necesidades del mercado (Xena, 2012). Esta

visión observa el desarrollo de los sistemas de educación superior contemporáneos en tres apartados: expansión, estructuras de mercado y financiación, y su futuro lo relaciona con tres factores clave: la economía del conocimiento, el mundo político y social, y finalmente la cultura del siglo XXI (Scott, 2010).

La relación universidad-mercado-empresa es criticada a la luz de que detrás de su pretendida novedad, no hace más que seguir una lógica neoliberal -post-fordista- propia de sociedades -instituciones- que ya no pueden concebirse más como sociedades burocratizadas y disciplinarias, sino como sociedades posindustriales, flexibles y “líquidas”, según Bauman (Citado por Runge, Muñoz & Garcés, s. f.)

La categoría flexibilidad adquiere gran relevancia y pertinencia en los estudios, ya que se argumenta que la flexibilidad de la universidad hace parte de una política de autorregulación, que es una estrategia de cambio para el desarrollo institucional que expresa y facilita las innovaciones curriculares, académicas, pedagógicas, administrativas y de gestión y propicia el sistema de la formación por ciclos, bajo el modelo profesionalizante de universidad. Para responder a una economía de mercado que requiere de una persona flexible y de un sujeto trabajador autónomo, “la flexibilidad se convierte en un dispositivo de integración académica, cuyo propósito es cumplir con el ideal pedagógico de un hombre versátil preparado para adaptarse a las condiciones del mercado laboral” (Farfán, Navarrete & Villalobos, 2010, p. 193).

En Chile, el estudio de Sisto (2007), muestra cómo se instala al interior de la vida universitaria el lenguaje del management, lo que produce un desplazamiento del rol del docente a una posición subordinada frente al manager para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. La universidad, desde su interior como institución, analiza a la luz del concepto de traducción de Callon y Latour, los discursos de las políticas públicas de educación superior en Chile, “mostrando las estrategias argumentales mediante las cuales se ha trasladado un lenguaje construido en un campo específico de acciones, el de la gestión flexible de las empresas privadas... a otro

campo de acción, el de la educación superior”² (p. 9).

La demanda es generar un conocimiento en pro de la productividad y la competitividad, para lo cual debe adoptarse una gestión empresarial en la que los sujetos docentes quedan subordinados a disponerse en las articulaciones flexibles que se diseñen en función de esta tarea, donde el protagonismo está puesto en la gestión. El proceso de traducción del mundo de la educación al lenguaje del *management*, efectivamente implica reconfigurar este mundo, comprendiéndolo no solo bajo las categorías del management mismo, sino también según sus problematizaciones y teleologías, imponiendo así una normatividad que debe ser seguida por todas las instituciones de educación superior en todos los lugares (Sisto, 2007, p. 19).

La Universidad Emprendedora requiere la comprensión de nuevas teorías que proporcionen conocimientos para esta transición, para la creación, la transferencia y la comercialización de los conocimientos generados por las universidades, lo que es una de las nuevas funciones propuestas (López, 2013).

La “Tercera Misión” de la universidad, la “Empresa” o la “Universidad Empresarial”, cada vez cobra más fuerza en las políticas públicas; sin embargo, siguen existiendo muchas dudas sobre las implicaciones y efectos de esta orientación o actividad; existe poca evidencia de carácter científico sobre si la Tercera Misión afecta negativa o positivamente la enseñanza y / o investigación.

Martin y Etzkowitz (2000) Citados por Vorley y Nelles (2008), señalan que hay cierta evidencia anecdótica y no científica de que la tercera misión ha tenido un impacto positivo. El objetivo principal de su artículo pretende contribuir a determinar si la tercera misión puede reforzar positivamente las actividades de enseñanza e investigación; propone que la triangulación de docencia, investigación y

2 El estudio se realizó a través de siete entrevistas a docentes en condición de flexibilización laboral, como el ideal normativo de la docencia que se intenta instaurar en la actualidad. “Se realizaron entrevistas activas semiestructuradas (Holstein & Gubrium, 1995) que fueron analizadas mediante análisis de discurso (Potter & Weatherell, 1987), con el fin de comprender cómo, en estas condiciones de flexibilización laboral, construyen su identidad como docentes” (Sisto, 2007, p. 15).

actividades de la Tercera misión o universidad empresarial, deben reforzar las respectivas dinámicas de cada una de las misiones de manera recíproca, y que el compromiso institucional con la tercera corriente o misión se debe dar en términos de arquitecturas empresariales para estimular el desarrollo de las universidades, ya que en el futuro las políticas de educación superior y de gestión deben seguir los modelos gerenciales de la empresa.

Es así como la importancia del cambio de la universidad clásica por una universidad empresarial innovadora, se encuentra en la relación de la universidad con los sectores productivos, ya que en la era de la interdependencia política y económica, la relación entre los Estados y la nueva economía hace necesaria una mayor interacción entre las instituciones públicas, las regiones y los crecientes flujos de comercio e inversión que posibilitan nuevas oportunidades para el conocimiento tecnológico innovador (Pérez, 2009).

El registro de patentes y la difusión de productos nuevos y procesos productivos tiende a internacionalizarse, luego el conocimiento difundido a través de un sistema nacional, que también incluye la innovación, puede cambiar la tarea de las universidades al convertirlas en centros que impartan enseñanzas, que investiguen en tecnología y que innoven, con la ayuda y apoyo de los gobiernos y de las grandes corporaciones transnacionales, entre otros (Pérez, 2009, p. 159).

El autor hace referencia a los cambios en la concepción de la investigación básica promovida por la universidad medieval y el tránsito que esta concepción tuvo a partir del siglo XIX.

Humboldt propuso en el modelo alemán de su época que las universidades debían ser la fuente perfecta para generar y difundir el conocimiento tecnológico. Su objeto primordial era el de contribuir al desarrollo de su país y apoyar la actividad desarrollada en torno a los avances en el sistema tecnológico, como los ferrocarriles y la industria química (Pérez, 2009, p. 160).

Desde esta perspectiva, coexisten dos ideales de universidad: una desarrolla funciones académicas y la otra corresponde a instituciones que investigan e integran funciones que agregan valor a la cadena productiva, universidad-centros de investigación-empresa. Los nuevos centros de educación superior que extienden sus servicios a los institutos y centros de investigación, se integran cada vez más con el medio empresarial en búsqueda de la competitividad global.

Las universidades que se especializan en producir y generar conocimiento tecnológico, son las que compiten en el medio empresarial, las que publican sus hallazgos en *journals* indexados y registran patentes; esto implica que el papel de la nueva universidad de la excelencia difiere del papel del “templo del saber”, es decir, la universidad clásica, en el sentido de que su función se ha extendido a mejorar la competitividad del sector productivo (Pérez, 2009).

Este nuevo papel de las universidades ha llevado a formular nuevas preguntas que han suscitado nuevas investigaciones; una de ellas formula ¿por qué las universidades se convierten en instituciones de mercado educativo?, ¿cómo se da la transformación de las universidades como instituciones de servicio educativo a instituciones de mercado del servicio educativo? (Naranjo, 2010):

Al aceptar con pocos reparos, por parte de los gobiernos, la propuesta de “modernización” que emanó de los diferentes organismos internacionales (FMI, BID, BM, OMC), se aprobaron las políticas de reducción del gasto social, que impactaron en forma negativa las inversiones en el sector educativo; en muchas instituciones se deterioró el salario de los docentes y la infraestructura escolar, y en algunas otras no se actualizaron los currículos; pues como lo expresa Gil “hoy el motor del mundo es la economía basada en la acumulación de capital... De allí que se implementen estrategias educativas que giren en torno a ese marco de referencia y cuya ecuación fundamental es ‘costo-beneficio’ (p. 171).

La hipótesis de que a través de un cambio en el lenguaje comienza la transformación,

se reafirma en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1998), donde la Unesco asume la educación como el servicio más importante de este siglo. Al considerar la educación como servicio, se abre la posibilidad de que otro tipo de instituciones cumplan con esta función, y se constituyan otras organizaciones y empresas, configurándose un cambio radical “de una institución donde convergen ‘la sabiduría y la cultura’ a una ‘Empresa cultural’” (Naranjo, 2010, p. 174).

No existen evidencias que demuestren los cambios positivos producto de la implementación de las políticas educativas en torno a la organización, el financiamiento, la calidad, la integración sistémica, y la planeación, coordinación, regulación y evaluación educativa. En cambio, se dio vía libre a la penetración de recursos privados, y la calidad de la educación incluyó la ampliación de cobertura por encima de los resultados y la misma calidad.

Así mismo, cada vez, la universidad se pierde como espacio de debate, de discusión y argumentación para pensarse a sí misma y para analizar las crisis y los problemas sociales, políticos, culturales y económicos de la nación, apoyándose en la libertad de pensamiento y creación como su principal insumo, pues es necesario darle paso a la productividad en beneficio de la rentabilidad social y el desarrollo económico (Naranjo, 2010, p. 184).

Preservar la lógica de una universidad o institución diferente que no puede ser mirada ni evaluada solamente desde la lógica empresarial, es defendida por autores y autoras en sus estudios, pero a su vez se rescata la importancia de conservar el liderazgo de la tradición occidental -universidad Europea-, que es la que puede marcar un norte o caminos para la universidad latinoamericana (Sanabria, 2006).

En el estudio de Botero y Pérez (2010), se reflexiona frente a la gran heterogeneidad existente en las universidades, pues no actúan de la misma manera frente a la sociedad del conocimiento. Estos propósitos tan diversos donde se transita por una amplia

gama de funciones, conduciendo a los centros de educación superior a ampliar sus servicios alrededor de Institutos y Centros de Investigación, ha transformado el modelo clásico de universidad medieval que acumulaba conocimiento, a uno moderno capaz de generar avances tecnológicos donde la investigación, la venta de servicios, las innovaciones para mejorar la competitividad, que reclama una economía global, son la prioridad en la actualidad (Botero & Pérez, 2010).

Pero estos cambios no solo se dan en las relaciones con los sectores productivos; también transforman el paradigma educativo y gerencial en torno a las competencias, a la capacidad de innovar y a la de internacionalizarse: “(...) la esencia del nuevo modelo educativo, que prepara al gerente con unas bases en pedagogías activas, como mecanismos para desempeñarse en puestos de trabajo e incorporar rutinas para apoyar la transformación productiva y la competencia internacional” (Botero & Pérez, 2010, p. 176).

Surge entonces la tensión entre la formación universitaria para la democracia y la ciudadanía versus la formación universitaria sustentada en las premisas empresariales. “Para fortalecer la democracia conviene una formación humanística para la imaginación y el pensamiento crítico. Para fortalecer el crecimiento económico se requiere una formación para la productividad y la rentabilidad” (Rivera, 2013, p. 46). Esta dicotomía que propone Rivera respecto de los sentidos de la formación universitaria, para algunos debe alinearse con la globalización y formar a los estudiantes para el trabajo, en tanto que otros consideran que, sin dejar de lado una formación útil para el desempeño laboral, se necesita formar también ciudadanos y ciudadanas que aporten al fortalecimiento de la democracia.

La educación superior como mercancía representa una orilla ideológica distinta a la consideración de la educación superior como bien público al servicio de la sociedad. “Detrás del primer enfoque están organismos internacionales como el Banco Mundial... en tanto que la Unesco reconoce a la educación superior como un espacio para contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del

conjunto de la sociedad” (Rivera, 2013, p. 54). Pero no solo la formación es objeto de los intereses del mercado; la investigación se convierte en elemento fundamental para que los sectores productivos diseñen las prioridades a investigar y por ende se asignen los recursos para su realización.

Un enfoque eficientista corre el riesgo de privilegiar el trabajo de investigación en torno a la coyuntura de las demandas y recursos que circulan desde las distintas instancias que avalan y financian la investigación. No en vano surgen ciertas ‘modas’ que no siempre dependen de prioridades sociales de consenso, pues más bien obedecen a los criterios que las instancias cooperantes (corporativas y del Estado) plantean; y tales intereses cambian según la movilidad del orden global. Esto entorpece el establecimiento de programas de investigación que ahonden en preguntas y consoliden líneas de estudio significativas (Escobar, 2007, p. 55).

El avance del capitalismo global afecta notablemente el sentido de la universidad de hoy. La universidad como institución surgió antes de las sociedades capitalistas, pero en la actualidad se encuentra supeditada a los dictámenes de la competencia y de las políticas comerciales; es así como la universidad está sujeta y depende del “éxito” del capitalismo; a la universidad se le asignó una nueva función y no es la de reprimir a los sujetos, es la conformación de subjetividades fascinadas por el consumo.

(...) extraviados en la inmensa circulación de información fragmentaria, prioritariamente formados en la técnica y la tecnocracia, son precisamente cuerpos despolitizados, con vínculos frágiles, controlados, desterritorializados, con serias dificultades para identificar “horizontes de sentido compartido” (Zemelman, 1997) y configurar procesos de acción social colectiva (Escobar, 2007, p. 58).

3. Formación por competencias consolidación de la universidad empresarial

Los estudios relacionados con la formación por competencias en el contexto universitario son en gran medida producto del análisis de experiencias específicas, como es el caso de Figueroa-Rodríguez, Figueroa-Sandoval y

Figueroa-Rodríguez (2012), quienes proponen que la educación basada en competencias, en el contexto de la formación, pretende ser un enfoque integral que trata de vincular la educación con el sector productivo y aumentar el potencial de las personas, de cara a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sufre el mundo y la sociedad contemporánea. “Uno de los propósitos de estudio fue elevar los niveles de educación y formación de la población, que, por lo tanto, deberían ayudar a la política y las iniciativas en materia de formación basado en competencias” (Climent, 2010, p. 104, citado por Figueroa et al., 2012).

En el estudio de Elena y Pook (2013), se describe el papel de la educación y la enseñanza en universidades europeas, y se reflexiona sobre las consecuencias de la aplicación del proceso de Bolonia. Se sugiere una “lógica en cascada” para la identificación de los procesos clave, de los factores de éxito y de los indicadores correspondientes para una gestión más estratégica de la enseñanza y de las actividades de educación en las universidades europeas³. El estudio concluye que la calidad de la enseñanza debe ser uno de los objetivos estratégicos institucionales; se debe partir de un proceso participativo de toda la comunidad. Para ello, es necesario diseñar claramente la estrategia y sus indicadores; su implementación será sostenible si se informan los resultados, los cuales deben ser aceptados por el personal docente. La gestión de calidad y la gestión del CI (capital intelectual) en la enseñanza y la educación, sólo pueden ser exitosas si esas áreas son percibidas estratégicamente como muy relevantes al interior de las universidades (Elena & Pook, 2013).

Si bien hasta tiempos del Renacimiento era perceptible cierto equilibrio entre orientaciones técnicas por sobre la formación humanística, es claro que en momentos posteriores de la historia se ha roto tal equilibrio, inclinándose la balanza hacia una marcada valoración de la

3 Este estudio se enmarca en la reforma de Bolonia (19 de junio de 1999-Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, este proceso se propone crear un sistema de grados académicos, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior).

vocación, intensificándose notablemente en el último siglo (López, 2006).

La propuesta de López (2006) busca reivindicar el rol del sujeto docente como pieza fundamental, que es capaz de direccionar una formación hacia la reflexión y la construcción de nación.

La labor docente y el ejercicio académico en sus dimensiones más amplias, vistos ambos como acciones en las que ética, libertad, democracia, tolerancia y crítica son, más que simples palabras, nociones susceptibles de verse transformadas en su significado según el contexto social (p. 6).

Pero cada vez los conocimientos útiles cobran más importancia; se promulga una economía de conocimientos hacia aquellos que son evaluados como pertinentes a la luz de las competencias demandadas por los sectores económicos: las exigencias que la economía de mercado le hace a la universidad de abandonar la enseñanza de conocimientos y saberes humanísticos y críticos, supliéndolos por la adquisición de los nuevos “conocimientos”, llamados competencias, más cercanas al mundo laboral; de este modo, la universidad debe adecuar su currículo a la economía de mercado.

Las preguntas que emergen entonces, parten de considerar si las disciplinas están en función solamente de las necesidades del capital, y si esto es así, entonces, ¿cuál es el papel que deben jugar las escuelas de formación profesional en la consecución de un gran contrato social en la búsqueda de un proyecto de sociedad sostenible política, económica y ambientalmente?; o

¿Podemos repensar desde las universidades la política educativa y sus dinámicas en las instituciones de educación superior, tomando distancia de las recomendaciones del Banco Mundial o FMI, porque estas “recomendaciones” generan costos sociales muy altos -en la jerga actual del desarrollo- para las economías emergentes? (Valbuena & Rodríguez, 2010, p. 202).

Pero existe la resistencia, una nueva forma de actuar al interior de las universidades que en palabras de Castaño (2011), “debe involucrar la promoción y generación de nuevas alternativas de investigación, de formación, de extensión

y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario” (p. 135).

4. Conclusiones

Los estudios y reflexiones analizados reflejan la encrucijada que vive la universidad latinoamericana contemporánea, al tener que responder a las múltiples exigencias que a ella se le hacen desde las fuerzas internas y externas que la constituyen. La corriente que reclama una universidad integrada y comprometida con las necesidades de los sectores productivos, para que se convierta en un factor de desarrollo de las organizaciones y empresas que conforman el sistema económico, ve la importancia de la consolidación de una universidad empresarial que sea capaz de responder de manera eficiente a sus demandas.

De otra parte, surge la crítica de una universidad que se “factoriza” (Lyotard, 1991); es decir, “se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital” (Castro-Gómez, 2007, p. 85).

Los tránsitos de la universidad son resultado de concepciones de universidad tan distantes y lejanas que han ido constituyendo un ente que no es capaz de diferenciarse de otras instituciones que componen el sistema de educación superior en Latinoamérica. La identidad y misión de la Universidad Colonial o de la Universidad Napoleónica, entre otras, estaban claramente definidas y fueron la base de la constitución de las estructuras organizativas de nuestra universidad. En la actualidad no se puede hablar de la misión de la universidad como su único “deber ser”; por eso, se hace necesario encontrar y construir las identidades de la Universidad latinoamericana, concibiendo un mundo pluridiverso, pues, en palabras de Santos (2005), la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reconstruye el proyecto de nación. “Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinvencción del

proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinención de la universidad” (Santos, 2005, p. 31).

Lista de referencias

- Acevedo, A. (2008). Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. *Historia y Espacio*, (30), pp. 1-16.
- Botero, J. J. & Pérez, J. A. (2010). Oportunidades para la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*, (21), pp. 171-185.
- Burbano, G. (2011). La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udual) y la autonomía universitaria. *Ciencia Política*, (12), pp. 147-169.
- Carrión, E. (2007). El concepto de la Universidad en la política educativa de educación superior. *Revista Studiositas*, 3, pp. 29-55.
- Castañón, R. (2011). La universidad debe transformar o no es universidad. *Revista Visión Electrónica*, 6 (1), pp. 126-136.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Clavijo, G. A. (2010). La universidad colombiana de cara al 2050. *Teoría y Práxis Educativa*, 5 (1), pp. 43-57.
- Del Pozo, E. (1976). *Historia de la Unión de Universidades de América Latina, a través de los informes de sus secretarios generales a los consejos ejecutivos (I a XX) y a las asambleas generales (I a VI)*. México, D. F.: Udual.
- Elena, S. & Pook, K. (2013). *IC Management in Universities: Where is Teaching?* Proceeding of the international conference on intellectual capital knowledge management & organizational learning, Bilbao, Spain.
- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 48, pp. 48-61.
- Farfán, M. D., Navarrete, E. & Villalobos, G. (2010). La flexibilidad de la organización universitaria: Un recorrido por el mundo. *Cuadernos de Educación*, 9 (9), pp. 193-207.
- Figueroa-Rodríguez, B., Figueroa-Sandoval, B. & Figueroa-Rodríguez, K. (2012). Competence training in higher education: the case of the technological Master “prestación de servicios profesionales” from the colegio de Postgraduados. *Procedia-social an Behavioral Sciences*, 46, pp. 2389-2393.
- Gil, A. (2004). ¿Con qué utopía de universidad sueña el siglo XXI? *Páginas Universidad Católica Popular del Risaralda*, 70, pp. 113-145.
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), pp. 381-404.
- López, A. (2006). La universidad en un contexto globalizado: El humanismo en cuestión. Retos y problemas. *Uni-pluriversidad*, 6 (3), pp. 12-27.
- López, A. S. (2013). Towards a model of entrepreneurial universities: significance, theory and research implications. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6 (18), 1-15.
- Lyotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martin, B. & Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *Journal for Science and Technology Studies Vest*, 13 (3-4), pp. 9-34.
- Méndez, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Negotium*, 22 (9), pp. 202-226.
- Molina, M. M. (2008). Introducción al estudio de la Universidad latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4 (1), pp. 129-142.

- Moncada, S. (2008). La Universidad: Un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57 (137), pp. 131-148.
- Muñoz, D. A. (2005). De cómo la idea de universidad de Karl Jaspers preexistía en la América Latina del siglo XIX y principios del XX. *Unipluriversidad*, 5 (2), pp. 1-15.
- Naranjo, E. (2010). Las universidades como instituciones de mercado. *Ambiente Jurídico*, (12), pp. 164-187.
- Pérez, J. A. (2009). Universidad y gerencia en el medio internacional. "Investigación, innovación y competencias". *Universidad & Empresa*, 17, pp. 156-182.
- Rivera, E. N. (2013). La necesidad de mantener a la universidad alejada del ánimo de lucro. *Finanzas y Política Económica*, 5 (1), pp. 43-58.
- Runge, A., Muñoz, D. & Garcés, J. (s. f.) *Gerencialismo, el Sistema Universitario de Gestión Integral -Sugi- y la idea de Universidad: Reflexiones socio-críticas desde la perspectiva de los Estudios sobre Gubernamentalidad* (no publicado).
- Sanabria, M. (2006). La Gestión en la Universidad Colombiana: Algunos Fundamentos, Realidades, Propuestas y Oportunidades. *Investigación y Reflexión*, 14 (1), pp. 66-117.
- Sánchez, M. (2013). University Missions: Compatible and Complementary? Theory and empirical analysis through indicators. *Proceedings of the international conference on intellectual capital knowledge management & organizational learning*, XIV, pp. 564-572.
- Santos, B. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scott, P. (2010). *Higher Education: an overview*. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*, 27, pp. 8-21.
- Tünnermann, C. (1994). *La universidad de cara al siglo XXI. En Reinención de la universidad. Prospectiva para soñadores*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Valbuena, P. N. & Rodríguez, N. D. (2010). Consideraciones Críticas acerca de la formación por competencias en las universidades colombianas. *Teuken Bidikay*, (1), pp. 186-206.
- Vargas, J. C. (2010). Misión de la universidad, ethos y política universitaria. *Ideas y Valores*, (142), pp. 67-91.
- Vorley, T. & Nelles, J. (2008). (Re) conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management & Policy*, 20 (24), pp. 119-135. Doi: 10.1787/17269822.
- Vries, W. D. & Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad interrogantes y problemas en busca de respuesta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), pp. 575-584.
- Xena, L. B. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolana. *Estudios Gerenciales*, 28 (125), pp. 51-58. Doi: 10.1016/S0123-5923 (12)70007-4.
- Zárate, L. (2012). El telos de la Universidad colombiana. *Educación y Desarrollo Social*, 6 (1), pp. 72-81.
- Zemelman, H. (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. Barcelona: Anthropos.

Referencia para citar este artículo: Sartori, M. S. & López, M. C. (2016). Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1055-1067.

Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner*

MARÍA SOLEDAD SARTORI**

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

MARCELA CAROLINA LÓPEZ***

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Artículo recibido en enero 16 de 2015; artículo aceptado en mayo 20 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** La Psicología Positiva postula la importancia de trabajar desde una mirada integradora de cada persona incluyendo sus fortalezas y debilidades. Esta mirada resulta importante al trabajar con poblaciones físicas, psicológicas y socialmente vulnerables. El Síndrome de Turner es un trastorno cromosómico determinado por la delección del cromosoma X en el sexo femenino, siendo la talla y la disgenesia gonadal sus principales características físicas. Las mismas tienen un gran impacto en el desarrollo psicológico de esta población generando problemas en la capacidad de establecer relaciones sociales óptimas. El objetivo del presente trabajo es referenciar la importancia del desarrollo de habilidades sociales en el Síndrome de Turner, principalmente durante la niñez y la adolescencia, considerando que las mismas operan como un recurso salugénico para evitar trastornos mayores en la vida adulta.

Palabras clave: Síndrome de Turner, habilidades sociales, psicología positiva (Thesaurus Wordreferences.com).

Social skills: Their importance for women diagnosed with Turner Syndrome

• **Abstract (descriptive):** Positive Psychology proposes the importance of working based on an integrated view of each person, including their strengths and weaknesses. This view is important for work with physically, psychologically and socially vulnerable populations. Turner Syndrome is a chromosomal disorder determined by the deletion of the X chromosome in females, with size and gonadal dysgenesis as the main physical characteristics. This syndrome has a strong impact on the psychological development of this population, creating problems among women with Turner Syndrome as it affects their ability to establish optimal relationships. The aim of this study is to highlight the importance of developing social skills for women with Turner Syndrome, particularly

* Artículo de **revisión de tema**, resultado de la revisión crítica de la literatura de un tema. Área Psicología, subárea Otras discapacidades físicas y mentales, se deriva de un estudio de mayor escala "Aportes al estudio de los procesos de funcionamiento social. Evaluación de variables mediadoras en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner" código 15/H222 con financiamiento de la subsecretaría de Ciencia y Técnica (Psi.228/14), iniciado en enero de 2014 y actualmente en curso.

** Licenciada en Psicología. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Grupo de Investigación *Comportamiento Humano, Genética y Ambiente*. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (Ipsibat). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Correo electrónico: solesartori@gmail.com

*** Especialista y Magister en Docencia universitaria. Licenciada en Ciencias Biológicas. Categoría III de docente-investigador. Co-director del Grupo *Comportamiento Humano, Genética y Ambiente*. Directora del proyecto de investigación "Aportes al estudio de los procesos de funcionamiento social. Evaluación de variables mediadoras en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner". Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (Ipsibat). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva en la Asignatura Biología Humana. Área Psicobiológica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Correo electrónico: mclopez@mdp.edu.ar



during childhood and adolescence, considering that these skills act as a healing method that prevents further disorders during adulthood.

Key Words: Turner Syndrome, social skills, positive psychology (Thesaurus Wordreferences.com).

Habilidades sociais: Sua importância em mulheres com diagnóstico de Síndrome de Turner

• **Resumo (descritivo):** A Psicologia Positiva postula a importância de trabalhar a partir de uma visão integradora de cada pessoa, incluindo suas forças e fraquezas. Esta percepção se resulta importante ao trabalhar com populações físicas, psicológicas e socialmente vulneráveis. A Síndrome de Turner é um transtorno cromossômico determinado pela eliminação do cromossomo X no sexo feminino, sendo a estatura e a gonadal dysgenesis suas principais características físicas. Essas têm um grande impacto no desenvolvimento psicológico desta população gerando problemas na capacidade de estabelecer relações sociais ideais. O objetivo do presente trabalho é mostrar a importância do desenvolvimento de habilidades sociais em relação à Síndrome de Turner, principalmente durante a infância e a adolescência, considerando que estas operam como um recurso salugênico para evitar transtornos maiores na vida adulta.

Palavras-chave: Síndrome de Turner, habilidades sociais, psicologia positiva (Thesaurus Wordreferences.com).

-1. Introducción. -2. Desarrollo de la moralidad y habilidades Sociales. -3. Síndrome de Turner. -4. La importancia del desarrollo de habilidades sociales en el Síndrome de Turner. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante muchos años la psicología se ha centrado exclusivamente en el estudio de la patología y las debilidades del ser humano. Este marco teórico ha tenido un carácter patogénico y se ha focalizado exclusivamente en el estudio de lo negativo, ignorando la importancia que tienen las características positivas del ser humano (Poseck, 2006, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En contraposición, en las últimas décadas ha surgido una rama de la psicología denominada Psicología Positiva cuyo objetivo principal es investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas considerando los efectos que estas características positivas tienen en la vida individual y social de las personas y de las sociedades. La psicología positiva no pretende reemplazar a la psicología tradicional, sino complementarla con el objetivo de obtener una descripción completa y equilibrada de la condición humana (Park, Peterson & Sun, 2013). Así el objetivo último de esta línea teórica, al igual que el de la psicología tradicional, implica mejorar la calidad de vida

y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías. En el nivel individual la psicología positiva se ha centrado en el estudio de variables como la capacidad para el amor, la vocación, los valores y la moralidad, las habilidades sociales o interpersonales, la sensibilidad, la espiritualidad, el talento y el perdón; mientras que en el nivel social las variables en estudio se corresponden con las virtudes ciudadanas, la responsabilidad, la tolerancia y el trabajo ético (Cuadra & Florenzano, 2003). Los resultados de las investigaciones de la psicología positiva tienen el propósito de contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana y transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park & Peterson, 2009).

2. Desarrollo de la moralidad y habilidades sociales.

Durante el proceso de desarrollo los individuos vamos creciendo a nivel físico mientras vamos formando y moldeando

diferentes aspectos como nuestra personalidad, cognición, moralidad y valores, relaciones sociales, habilidades sociales, identidad, etc., siempre de forma interrelacionada, logrando conformar al individuo como un todo, como una unidad biopsicosocial. Sin embargo el estudio del ser humano, en sus diferentes aspectos, a veces requiere de la necesidad de circunscribir el objeto de estudio a algunos aspectos en particular, sabiendo que dicho recorte se realiza solo con fines de estudio.

El estudio del desarrollo de la moralidad resulta un aspecto relevante de estudio debido a que se constituye como la base de las reglas que sostendrán las conductas y las relaciones interpersonales (Villegas & Besora, 2008), teniendo una importante relación con el concepto de habilidades sociales. De esta forma en estudio del desarrollo de la moralidad, es necesario mencionar los postulados del enfoque cognitivo- evolutivo de la misma, siendo Jean Piaget y Lawrence Kohlberg sus principales exponentes. Este enfoque se centra en la dimensión de conocimiento y enfatiza el desarrollo de reglas y la adquisición de principios universales, intentando explicar cómo el individuo estructura un orden moral externo, y cómo sus estructuras cambian durante el desarrollo (Martínez-Rojas, 2008, Vargas-Cordero, 2004)

En su teoría más general del desarrollo cognoscitivo, Piaget propuso que el niño evoluciona a través de cuatro etapas de razonamiento progresivamente abstracto. Todos los niños se desarrollan a través de la misma secuencia, independientemente de sus experiencias particulares, su familia o su cultura (Piaget, 1982) En relación al desarrollo moral, Piaget propuso que toda moral consiste en un sistema de reglas, y que por lo tanto la esencia de cualquier moralidad debe buscarse en el respeto que adquiere el individuo hacia esas reglas. Distinguió así la práctica de la regla de la conciencia de la regla dando lugar a la existencia de dos grandes etapas: la etapa heterónoma o de realismo moral, y la etapa autónoma o independencia moral, las cuales a su vez determinan dos tipos de comportamiento social. Piaget sugiere que en principio el seguimiento de las reglas sería de carácter

heterónomo, en parte debido al egocentrismo en el que el niño sigue la autoridad del adulto al estar indiferenciado de éste. En este realismo heterónomo producto de la presión intelectual y moral del adulto, las reglas son tomadas en forma literal, sin concepción de la esencia de las mismas. El pasaje a la etapa de autonomía se llevará a cabo con el crecimiento y desarrollo de individuo a partir del pasaje de una relación unidireccional entre niño y adulto a otra etapa de respeto y cooperación mutuo. De esta forma Piaget postula que el desarrollo moral es un proceso que se lleva a cabo dentro del individuo, logrando el niño hacer suyas las reglas cuando las aplica por sí mismo y no cuando solamente obedece a la autoridad del adulto con el fin de evitar un castigo u obtener una recompensa (Piaget, 1987, Zerpa, 2007).

Posteriormente Kohlberg retomará los postulados de Piaget y reformulará la teoría sobre el desarrollo moral sosteniendo que el juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral. La moralidad entonces es producto de la interacción creativa del individuo con los factores biológicos y culturales del medio donde se desarrolla junto con la adquisición de principios morales de carácter universal que son producto de un juicio racional maduro y que se adquiere con la maduración del juicio cognoscitivo. Por lo tanto este proceso se da desde la niñez y hasta la adultez, sosteniendo como lo hacía Piaget, el pasaje desde una moralidad heterónoma a una autónoma (Elorrieta-Grimalt, 2012, Linde-Navas, 2009a). La moralidad para Kohlberg, entonces, es un producto natural o una tendencia humana universal hacia la empatía o hacia el asumir la perspectiva de los demás, que se desarrolla naturalmente gracias a estímulos intelectuales y sociales en el hogar, en el grupo de pares y en la escuela; definiéndose también como los principios de elección para la resolución de conflictos y obligaciones (Linde-Navas, 2009b).

Kohlberg (1992) sostiene que el desarrollo moral se produce a partir del pasaje por diferentes estadios, constituyéndose en el individuo una estructura mental básica que es producto de

la interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior. Estos estadios representan transformaciones cognitivo-estructurales en el concepto de yo y de la sociedad así como modos sucesivos de asumir la perspectiva del otro en situaciones sociales. Sin embargo sostiene también que el conocimiento de un hecho no implica necesariamente su razonamiento moral y que por lo tanto todos los individuos que acceden a su propio estadio moral acceden también a su correspondiente estadio cognitivo, pero esta relación no siempre se da en la inversa; es decir no todo individuo que tiene su propio estadio cognitivo llega a su equivalente estadio moral. Esto implicaría que los estadios morales son totalidades estructurales en los que no es suficiente el estadio lógico para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo (Martínez-Rojas, 2008).

Los estadios se agrupan en tres niveles principales:

- Nivel preconventional: las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo y la expectativa social es individual concreta. No hay comprensión de las reglas sociales y por ello no se las defiende. En este estadio se ubican, según el autor, los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delinquentes adolescentes y adultos.
- Nivel convencional: existe un yo identificado con reglas y expectativas de los otros, especialmente de las autoridades, las cuales pueden llegar a internalizarse. La expectativa social es la de ser miembro de la sociedad, sometiendo al individuo a reglas que respeta y defiende porque son los acuerdos y convenciones de un grupo humano determinado. Se ubican aquí la mayoría de los adolescentes y adultos.
- Nivel postconvencional: el individuo diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros, defendiendo sus valores en función de los propios principios escogidos. La perspectiva social es anterior a la sociedad y la aceptación de las normas sociales se basa en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general

que están bajo estas reglas. Se ubican aquí una minoría de adultos y por lo general se logra alcanzar este estadio solo después de los 20 años (Aguirre-Dávila, 2009).

De esta forma, y a modo de conclusión, se puede sostener que para Kohlberg la persona humana es un ser racional que se constituye como tal en la medida en que se abre a los demás en un contexto histórico-social concreto. El individuo moral pasa por tres grandes etapas definidas como heteronomía, socrionomía y autonomía y donde la tarea de quien se ocupe del desarrollo moral debe ser la de crear un ambiente adecuado y posibilitar las condiciones necesarias que le permitan a un individuo pasar de la primera etapa a la última, y siendo los sucesivos pasajes entendidos como aprendizajes que le permiten resolver de mejor manera los problemas que anteriormente se le habían presentado (Barra-Almagiá, 1987, Martínez-Rojas, 2008).

Con el desarrollo de la moralidad, en esta conjunción de aspectos biológicos y ambientales donde los otros tienen un papel muy importante, se produce también el desarrollo de habilidades sociales. El estudio de las mismas dentro del ámbito de la psicología ha surgido a partir de la comprobación que las relaciones sociales y los vínculos interpersonales permiten un desarrollo satisfactorio del ser humano. Sin embargo al inicio los trabajos de investigación en dicha temática estaban centrados en los aspectos psicopatológicos y se basaban justamente en la falta de habilidades o en los aspectos negativos que llevaban a que una persona no lograra obtener buenos resultados en su vida diaria. A partir de los trabajos de Martorell (1982), Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin (1987) y más actualmente Silva-Moreno y Martorell-Pallás (2001) se comienza a reconocerse la importancia de identificar la presencia de habilidades sociales facilitadoras de la socialización (Contini, Mejail, Coronel & Cohen-Imach, 2011). De esta forma el estudio y los trabajos de investigación respecto de las habilidades sociales han comenzado a desarrollarse en las últimas décadas como consecuencia del auge que tuvo en el mundo la Psicología Positiva y la comprobación que el concepto de inteligencia no solo se relaciona

con las habilidades cognitivas formales sino también con el desempeño y la resolución de problemas en lo cotidiano de la vida diaria (Casullo, 2007, Monjas-Casares, 2000).

Sin embargo, y a pesar de la cantidad de investigaciones realizadas hasta el momento, aun existe un debate respecto a que se entiende por habilidades sociales. Fernández-Ballesteros (1994) sostiene que esta dificultad en la formación de una definición del concepto aceptada unánimemente se debe a que las habilidades sociales dependen del contexto específico en el que se desarrollan. León-Rubio y Medina-Anzano (1998) individualizaron cuatro características que delimitan el concepto de habilidades sociales: 1) El carácter aprendido; 2) conciencia de interdependencia de las mismas, es decir, todo comportamiento social exige entender el punto de vista del otro; 3) objetivos comprensibles solamente en relación con las situaciones sociales específicas en las cuales se desarrollan; y 4) son consideradas sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal. A partir de estas características dichos autores consideran que las habilidades sociales implican la capacidad de ejecutar conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva. Otros autores como Monjas-Casares (2000) sostienen por su parte que las habilidades sociales serían conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal, para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Ballester y Gil-Llario (2002) se refieren a las habilidades sociales como *comportamientos socialmente competentes*, que implican tres componentes: consenso social, efectividad y carácter situacional; aludiendo el consenso social a la necesidad de la aprobación del grupo para poder considerar un comportamiento como correcto; comportamiento que en tal caso tenderá a repetirse; mientras que la efectividad refiere a la obtención de aquello que la persona se propone por medio de dicho comportamiento y finalmente el carácter situacional implica la consideración del contexto en el cual se

desarrolla dicho comportamiento. Y finalmente Caballo (2007) expresa que las habilidades sociales implican un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a una situación posibilitando así la resolución de problemas de la vida cotidiana.

De esta forma no cabe duda que la mayoría de los autores concuerdan en que las habilidades sociales son respuestas a situaciones específicas e implican componentes verbales, motrices, emocionales y cognitivos; dependen del contexto en el que se producen, de las personas que intervienen y de la situación en la que se llevan a cabo e implican siempre una relación con otros. Son comportamientos aprendidos donde el entorno en el que este inserto el niño y/o adolescente será decisivo.

La familia, la escuela y la comunidad brindan el marco en el cual se da el proceso de aprendizaje y según ese contexto sea salúgenico o disfuncional será el tipo de habilidades sociales o su déficit lo que el niño exprese (Contini, 2008).

Ballester y Gil-Llario (2002) sostienen que la necesidad de vínculos interpersonales se asocia al hecho que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal, al mismo tiempo que la competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia, ingrediente fundamental de la autoestima. Consecuentemente las investigaciones realizadas permiten afirmar que una persona con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos y que logra interpretar los estados de ánimo de otros, podrá operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida (Contini, 2008). Así la posibilidad de un individuo de poner en juego habilidades sociales asertivas en el contexto en el cual vive permite un ajuste social satisfactorio; mientras que los refuerzos por parte de los demás potencian en el individuo una valoración positiva de sus comportamientos sociales repercutiendo directamente en su autoestima, componente fundamental de la personalidad (Lacunza, 2011).

3. Síndrome de Turner

La psicología positiva y los nuevos aportes del paradigma biopsicosocial a la comprensión de los procesos psicológicos han fomentado una visión integral que tiene en cuenta la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales en el desarrollo de las personas. Esta perspectiva orientada hacia un abordaje interdisciplinario se constituye en el marco más propicio para el abordaje de personas con trastornos genéticos, ya que el impacto diferencial que tienen cada uno de estos factores en el desarrollo psicosocial repercuten directamente en su calidad de vida (Sartori, Giugno, Burkhard, Aguilar & López, 2011).

El Síndrome de Turner (ST) es un trastorno cromosómico, no heredable, determinado por la delección total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino. Su incidencia poblacional es de 1:1900 niñas nacidas vivas (Murphy, Mazzocco, Gerner & Henry, 2006). En el 50% de las mujeres con diagnóstico de ST la ausencia del cromosoma X es completa, presentando un cariotipo línea pura (45, X0); el 40% presentan cariotipos mosaicos, donde coexisten dos o más líneas celulares (e. g. 46, XX / 45, X0); y el 10% presentan anomalías estructurales del cromosoma X, como delecciones y duplicaciones (e. g. 46, XXdelp22.3) (Bondy, 2007). Si bien el ST es un trastorno de etiología genética, en el desarrollo post-natal de las mujeres con dicho diagnóstico no sólo intervienen factores genéticos sino también factores familiares, educacionales y sociales que resultan relevantes en su desarrollo (Mazzocco, 2006). De esta forma, al igual que en la mayoría de las cromosomopatías, el fenotipo externo es muy variable. Diversas investigaciones han correlacionado la variabilidad observada en el fenotipo con la variabilidad genotípica del síndrome, dando cuenta que la intensidad y frecuencia de las anomalías somáticas y de las características psicológicas están determinadas, en parte, por el grado de delección y la inactivación o silenciamiento de genes. Sin embargo, estos mismos estudios, reportan diferencias individuales en mujeres con el mismo genotipo, aportando evidencias de la acción del ambiente

en la expresión génica (López, Aguilar & Gillet, 2009).

Los hallazgos clínicos característicos del síndrome son talla baja (100%), infertilidad (99%), ausencia de maduración puberal (96%) y cardiopatía congénita (55%) (Ramos, 2004), los cuales pueden ir acompañados de otras anomalías relacionadas con el tipo de alteración cromosómica. Habitualmente la baja talla es el primer motivo de consulta y una de las principales inquietudes de las familias, así como un rasgo distintivo durante la adolescencia y la adultez. Su origen está relacionado con la delección de material genético en el brazo corto (p) del cromosoma X, correspondiente a dos genes denominados SHOX y PHOG. La pérdida de estos genes ocasiona un retraso en el crecimiento intrauterino, seguido de una disminución progresiva de la velocidad de crecimiento durante la infancia y una ausencia de empuje puberal en la adolescencia (Castelo-Branco, 2011, Morin, Guimarey, Santucci & Apezteguia, 2000). En referencia a esto algunos autores (Aguilar, López & Sartori, 2010, Brinch & Manthorpe, 1987) sostienen que la baja talla es el factor de mayor impacto emocional en esta población, y el origen de muchos de los problemas psicosociales observados. Desde este punto autores como Schmidt, Rubinow y Bondy (2006) y Suzigan et al. (2004), consideran que la baja talla tiene efectos negativos sobre el autoconcepto y el desarrollo social. La hormona de crecimiento sola o en combinación con bajas dosis de estrógenos, se administra con el propósito de mejorar la talla. El tratamiento con esta hormona produce un aumento de la velocidad de crecimiento durante el primer y segundo año de aplicación, continuando el efecto durante el tercer año, aunque con una leve declinación (Morin, Guimarey, Santucci & Apezteguia, 2000). Los resultados sobre la maduración esquelética y la talla final difieren en cada mujer, guardando relación con la edad de inicio del tratamiento, la dosis de aplicación y la velocidad de feminización (Román et al., 2002).

Otra de las características físicas relevante del ST es la falta de desarrollo puberal. Esta disfunción se relaciona con el desequilibrio cromosómico producto de la delección de

genes correspondientes al brazo largo (q) del cromosoma X. La disgenesia gonadal impide el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios propios de la pubertad, como crecimiento mamario, desarrollo uterino, aumento de la velocidad de crecimiento y estirón puberal. La administración externa de estrógenos (terapia estrogénica) se convierte en el principal tratamiento para dicha característica (Cañete-Estrada, 2004). De acuerdo a la literatura científica, en relación al aspecto cognitivo se han observado problemas en relación al aprendizaje del manejo del factor numérico (matemáticas y cálculos) (McCauley, Feuillan, Kushner & Ross, 2001), generación y comprensión de conceptos abstractos, planificación de tareas complejas, déficit en la memoria no verbal, en especial la memoria a corto plazo, y en las habilidades visuo-espaciales (dibujo, planos, interpretación de caras y objetos) (Collaer, Geffner, Kaufman, Buckingham & Hines, 2002, Mazzoco, 2006, Mazzoco, Bhatia & Lesniak-Karpiak, 2006, Swillen, Fryns, Kleczkowska, Massa, Vanderschueren-Lodeweyckx & Van den Berghe, 1993).

Si bien, lo expuesto no les impide a las mujeres con diagnóstico de ST tener una vida independiente, todas estas particularidades, especialmente los problemas físicos, impactan en el desarrollo psicológico y social de esta población y pueden afectar la capacidad y calidad de sus relaciones sociales (El Abd, Turk & Hill, 1995, Kleczkowska, Kubien, Dmoch, Fryns & Van den Berghe, 1990, McCauley & Sybert, 2006, Suzigan, Paiva e Silva, Guerra-Júnior, Mariani & Maciel-Guerra, 2011). Si bien en la infancia las dificultades en el aprendizaje solapan esta disfunción social, en la adolescencia se vuelve más pronunciada teniendo repercusiones en la edad adulta (Aguilar, López & Sartori, 2010, Sartori, López & Aguilar, 2013). Autores como Elsheikh, Dunger, Conway y Wass (2002) expresan que las mujeres adultas con diagnóstico de ST presentan mayores dificultades para poder generar relaciones de amistad y de pareja en parte debido al déficit que presentan en la comprensión de la comunicación no verbal y al sostenimiento de una imagen de sí mismas negativa, producto de las características físicas

propias del síndrome. De esta forma diversos autores sostienen que las particularidades físicas y psicológicas que expresan las niñas y mujeres con diagnóstico de ST pueden afectar la capacidad y calidad de sus relaciones sociales (López & Aguilar, 2009, McCauley & Sybert, 2006, Sartori, Zabaletta, Aguilar & López, 2013). Está ampliamente reportado en la literatura científica que una de las principales dificultades de las niñas y las adolescentes con diagnóstico de ST es la interacción social en general, y más específicamente, con sus pares. Autores como Del-Alamo (2006) y Labarta-Aizpún et al. (2004) sostienen en sus investigaciones que dicha población presenta inmadurez emocional, dificultades para establecer nuevas relaciones sociales, timidez e imagen corporal negativa, siendo los estados de psicopatología como depresión, ansiedad y anorexia nerviosa más frecuentes que en la población general. Del-Alamo (2006) sostiene también que las dificultades psicológicas están más ligadas a las reacciones vivenciales de la niña y/o adolescente y no se deben directamente a la expresión fenotípica del síndrome. Señalando como problemas psicológicos infantiles el retraso en la madurez emocional, generalmente relacionado con la sobreprotección de los padres, infantilismo general, ansiedad, nerviosismo, problemas de adaptación e integración escolares; problemática que relaciona principalmente con un desarrollo pobre de habilidades sociales. Este autor también expresa que durante la adolescencia la principal dificultad se relaciona con la conducta social y con las relaciones con sus compañeros y pares. Ramos (2004) por su parte sostiene que estas dificultades suelen aparecer debido a un retraso en la maduración social que podría relacionarse con su menor estatura y la disfunción ovárica. En tal sentido la terapia estrogénica puede contribuir en la madurez psicosocial de estas niñas, ya que el estrógeno tiene beneficios biológicos, psicológicos y sociales, desempeñando un papel importante en el desarrollo y madurez emocional (Sartori, López, Aguilar, 2013). Los estudios de Boman, Hanson, Hjelmquist y Moller (2006), McCauley & Sybert (2006), Ross y Roeltgen (1996) y Ross, Roeltgen, Feuillan, Kushner y Cutler (1998)

demonstraron que los efectos del tratamiento estrogénico sobre el funcionamiento psicológico (tanto socioemocional como cognitivo) son positivos y promueven la autopercepción y el autoconcepto.

4. La importancia del desarrollo de habilidades sociales en el Síndrome de Turner

Durante el desarrollo de las mujeres con diagnóstico de ST la conformación y sostenimiento de vínculos y relaciones interpersonales aparece siempre como una dificultad. Es posible pensar que la misma se encuentre relacionada con un pobre desarrollo de habilidades sociales que no les permite desenvolverse en los distintos ambientes, ni mantener relaciones interpersonales optimas, en especial con sus pares, lo cual redundaría negativamente en la confianza que mantiene en sí misma y en su autoconcepto. Al respecto tal como sostienen Sartori et al. (2013), es necesario considerar la existencia de evidencias empíricas que sugieren que la información genética ejerce influencia sobre las aptitudes sociales (Constantino & Todd, 2003). En este sentido diversas investigaciones han vinculado al par doble de cromosomas X, presente en las mujeres, como protector de habilidades socio-cognitivas relacionadas con la modulación del comportamiento social (Lawrence et al., 2003) dando cuenta que la expresión reducida de genes puede interferir selectivamente en el desarrollo de ciertos dominios cognitivos que influyen en el desempeño social de una persona. Dentro de esta línea de trabajo autores como Plomin, De Fries, McClearn y Guffin (2002) sostienen que durante el desarrollo los factores genéticos imponen límites a las capacidades del individuo, determinando la proporción relativa de experiencias de éxito y fracaso que recibirá; sin embargo estas experiencias dependerán también en una gran medida de los modelos sociales que se le presenten y de las pautas de refuerzo que adopten las personas significativas de su subgrupo social inmediato. Así diversas investigaciones constatan la existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta

(Hops & Greenwood, 1988, Laad & Asher, 1985, Monjas-Casares, 2000). El desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia y adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez; y como contrapartida, la competencia interpersonal pobre, se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y con problemáticas personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, inadaptación en la adolescencia (Contini, 2008, Monjas-Casares, 2000). Asimismo León-Rubio y Medina-Anzano (2002) afirman que la carencia de habilidades sociales promueve en la persona el empleo de estrategias inadecuadas para la resolución de temas y problemas de la vida cotidiana, generalmente de carácter social. De esta forma es posible pensar que las habilidades sociales adecuadas son un prerrequisito para un buen ajuste psicológico, aunque como sostienen varios autores (Gilbert & Connolly, 1995, Kelly, 1987) no es correcto considerar a dichas habilidades como secundarias a un trastorno psicopatológico.

Como ya se ha mencionado previamente las habilidades sociales son conductas aprendidas a través de la socialización que se desarrolla en principio en la familia y posteriormente en la escuela y en la comunidad en general. Una de las características más difundidas en la literatura respecto al ST es la estrecha relación que las niñas y adolescentes mantienen con su familia, en especial con sus padres, quienes tienden a sobreprotegerlas dificultando posteriormente sus vínculos con personas extra-familiares. En esta línea de trabajo López, Aguilar y Gillet (2009) en una investigación realizada en la Argentina encontraron que si bien las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST perciben una relación materno-filial basada en la contención, aceptación y apoyo, las madres se perciben a sí mismas como sobreprotectoras. Este aspecto define el tipo de relación materno-filial en una doble vertiente. Por un lado, podría funcionar como un factor protector, ya que el apoyo vislumbrado por las niñas y adolescentes de parte de su madre es una característica central en su desarrollo psicosocial, y por otro lado la sobreprotección podría generar dificultades adicionales, especialmente, en sus

relaciones extra-familiares. Esto tiene relación con lo expuesto por Suzigan et al. (2004) cuando expresan que la sobreprotección de los padres, que tratan a las niñas con diagnóstico de ST de acuerdo a su altura y no a su edad, tiende a aumentar su dependencia e inmadurez. Es debido a esto que el vínculo con personas externas a la familia se vuelve una condición imprescindible para poder desarrollarse satisfactoriamente. Y será el vínculo con los iguales el que adquiera mayor importancia, sobre todo durante la adolescencia. Diversas investigaciones sostienen la importancia decisiva que tienen las relaciones entre pares en la infancia y adolescencia afirmando que el vínculo entre iguales promueve el desarrollo de habilidades de interacción social y ello impacta positivamente en la salud psíquica de la persona al permitir que se produzca el conocimiento de sí mismo y de los demás; el desarrollo de conductas de reciprocidad; el intercambio en el control de la relación; la colaboración con otros; negociaciones y acuerdos y el control de la propia conducta por medio del feedback que se recibe de los otros. Al mismo tiempo las relaciones con otros son fuente de apoyo emocional y de disfrute y permiten aprender el rol sexual y el aprendizaje de valores (Monjas-Casares, 2000). De esta forma la adquisición de pautas de interacción social y el desarrollo de la autonomía con respecto a la familia son características que permiten a los adolescentes la adaptación social y el logro de conductas más eficaces en respuesta a las exigencias y demandas de la vida adulta (Aguilar, López & Sartori, 2010). Esto en general suele resultar muy difícil y penoso para la mayoría de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST debido a la dificultad que presentan en el desarrollo de habilidades sociales.

Al mismo tiempo todo lo expresado hasta el momento tiene vinculación con el desarrollo de la moralidad donde es posible pensar que las mujeres con diagnóstico de ST alcanzarían más tardíamente que sus pares el nivel convencional del desarrollo moral. Esto podría asociarse en parte a la sobreprotección familiar y escolar, ya mencionada previamente, que retrasa la maduración psíquica y social al basarse en una relación unidireccional donde los padres,

y muchas veces los educadores y hasta sus propios compañeros, siguen sosteniendo una visión asociada a la estatura de las mujeres con diagnóstico de ST y donde muchas veces no se crea el ambiente adecuado y las condiciones necesarias que le permitan el pasaje de un nivel a otro.

De esta forma si se considera que el desarrollo de todo niño y el desarrollo de los adultos significativos se encuentran en una posición de completa interdependencia, o dicho de otra manera, el desarrollo humano y el desarrollo social constituyen las dos caras de una misma moneda (Peñaranda-Correa, 2003), resulta relevante la necesidad de profundizar el estudio y las investigaciones de la relación existente entre el ST y las habilidades sociales con el fin de identificar aquellas fortalezas que brinden la posibilidad de diseñar programas de prevención e intervención psicológica tanto en el ámbito individual como familiar. Los mismos deberán estar orientados al fortalecimiento y generación de nuevos recursos en la población estudiada potenciando, de este modo, la calidad de sus interacciones, la confianza en sí mismas y en su capacidad de establecer relaciones sociales óptimas, así como brindar herramientas a los adultos significativos para que puedan comprender el desarrollo de las mujeres con diagnóstico de ST y puedan brindarle estímulos adecuados que les permitan adquirir conocimientos siempre tendientes al desarrollo de una moral autónoma. Para tal fin resulta imprescindible, como sostiene Contini (2008), la realización de un diagnóstico temprano de los recursos con los que cuentan las niñas y adolescente con diagnóstico de ST, o bien de sus disfunciones, así como un abordaje interdisciplinario que considere las necesidades particulares de cada niña y adolescente y las de su familia, contribuyendo a una visión global y fructífera de su desarrollo. Tal como sostiene la Psicología Positiva es necesario tener una visión integral de la persona y considerar el *capital psíquico* con el que cuenta, siendo las habilidades sociales una parte constituyente del mismo. Así sin desconocer que la psicología debe atender las diversas problemáticas psicopatológicas, es necesario también, como sostiene Casullo (2007) preocuparse por

tener una mirada integradora que procure el desarrollo de un proyecto saludable, tenga en cuenta las fortalezas de la persona y no solo el malestar, propio del antiguo modelo médico.

De esta forma tener en cuenta el desarrollo de la moralidad y de las habilidades sociales en la niñez y en el tránsito a la adolescencia, especialmente en una población vulnerable como las mujeres con diagnóstico de ST, puede convertirse en una herramienta fundamental de promoción de la salud en ámbitos escolares y familiares, motivando el desarrollo de estrategias de intervención orientadas a lograr modificaciones ambientales que favorezcan el pasaje de la heteronomía a la autonomía y que genere más y mejores relaciones sociales, todo lo cual redundarán en un desarrollo más saludable y en una mejor adaptación.

Lista de referencias

- Aguilar, M. J., López, M. C. & Sartori, S. (2010). Autoconcepto y Síndrome de Turner: influencia de parámetros biológicos en el desarrollo psicosocial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56 (4), pp. 274-283.
- Aguirre-Dávila, E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1273-1299. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/157/62>
- Ballester, R. & Gil-Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Barra-Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), pp. 7-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>
- Boman, U., Hanson, C., Hjelmquist, E. & Moller, A. (2006). Personality Traits in women with Turner Syndrome. *Scandinavia. Journal of Psychology*, 47, pp. 219-223. Doi: 10.1111/j.1467-9450.2006.00510.x.
- Bondy, C. (2007). Care of girls and women with Turner Syndrome: A guideline of the Turner Syndrome study group. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 92 (1), pp. 10-25. Doi: 10.1210/jc.2006-1374.
- Brinch, M. & Manthorpe, T. (1987). Short stature as a possible etiological factor in anorexia nervosa. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 76, pp. 328-332. Doi: 10.1111/j.1600-0447.1987.tb02903.x
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cañete-Estrada, R. (2004). Inducción puberal en el Síndrome de Turner. Tipos de indicación: acciones e inconvenientes. En Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica (Seep) (eds.) *Síndrome de Turner: 9º curso de formación de posgrado*, (pp.117-131). Zaragoza: Seep. Recuperado de: <http://www.seep.es/privado/documentos/Publicaciones/2003ST/9postgradoseep.pdf>
- Castelo-Branco, C. (2011). El Síndrome de Turner en la edad adulta. *Toko-Ginecología Práctica*, 7 (1), pp. 1-6.
- Casullo, M. M. (comp.) (2007). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Collaer, M. L., Geffner, M. E., Kaufman, F. R., Buckingham, B. & Hines, M. (2002). Cognitive and behavioral characteristics or turner syndrome: exploring a role for ovarian hormones in female sexual differentiation. *Hormones and Behavior*, 41 (2), pp. 139-155. Doi: 10.1006/hbeh.2001.1751.
- Constantino, J. N. & Todd, R. D. (2003). Autistic traits in the general population: A twin study. *Archives of General Psychiatry*, 60, pp. 524-530. Doi: 10.1001/archpsyc.60.5.524
- Contini, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodébate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, pp. 45-64. Recuperado de: <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/571>
- Contini, E. N., Mejail, S., Coronel, C. P. & Cohen-Imach, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57 (1), pp. 17-28.

- Cuadra, H. & Florenzano, U. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7 (1), pp. 83-96. Doi: 10.5354/0719-0581.2003.17380
- Del-Alamo, A. (2006). *Problemas psicológicos y neuropsicológicos del Síndrome de Turner*. Recuperado de: www.psicología-online.com/articulos/2006/Sindrome_turner
- El Abd, S., Turk, J. & Hill, P. (1995). Annotation: Psychological characteristics of Turner Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (7), pp. 1109-1125. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01360.x.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15 (3), pp. 497-512.
- Elsheikh, M., Dunger, D. B., Conway, G. S. & Wass, J. A. (2002). Turner's Syndrome in adulthood. *Endocrine Reviews*, 23 (1), pp. 120-140. Doi: 10.1210/er.23.1.120.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Gilbert, D. & Connolly, J. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología: Un enfoque diferencial*. Barcelona: Omega.
- Hops, H. & Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. En E. J. Mash & L. G. Terdal (eds.) *Behavioural assessment of childhood disorders*, (pp. 263-314). New York: Guildford Press.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kleczkowska, A., Kubien, E., Dmoch, E., Fryns, J. P. & Van den Berghe, H. (1990). Turner syndrome: II. Associated anomalies, mental performance and psychological problems in 218 patients diagnosed in Leuven in the period 1965-1989. *Genetic Counseling*, 1 (3-4), pp. 241-249.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Laad, G. & Asher, S. (1985). Social skill training and children's peer relations. En L. L'Abate & M. A. Milan (eds.) *Handbook of Social Skills Training and Research*, (pp. 219-244). New York: Wiley,
- Labarta-Aizpún, J., San Juan-Casamayor, P., Gracia-Cervero, E., Fernandez-Lorente, A., Romero-Calvo-Díaz, M., Mayayo-Dehesa, E. & Fernandez-Longás, A. (2004). Síndrome de Turner: Crecimiento espontáneo y talla final. En Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica (Seep) (eds.) *Síndrome de Turner: 9º curso de formación de posgrado*, (pp. 51-70). Zaragoza: Seep. Recuperado de: <http://www.seep.es/privado/documentos/Publicaciones/2003ST/9postgradoseep.pdf>
- Lacunza, A. B. (2011). Habilidades sociales y comportamientos problemáticos en niños de nivel escolar inicial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57 (3), pp. 190-197.
- Lawrence, K., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., Coleman, M. & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, pp. 894-905. Doi: 10.1016/S0028-3932(03)00002-2
- León-Rubio, J. M. & Medina-Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil-Rodríguez & J. M. León-Rubio (comp.) *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*, (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- León-Rubio, J. M. & Medina-Anzano, S. (2002). *Psicología Social de la Salud: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Linde-Navas, A. (2009a). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), pp. 7-22. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n28/n28a01.pdf>
- Linde-Navas, A. (2009b). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en educación moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto*, 28 (2), pp. 137-149.
- López, M. C. & Aguilar, M. J. (2009). Vulnerabilidad social en el Síndrome de Turner: interacción genes-ambiente.

- Psicología: Ciencia y Profesión*, 29 (2), pp. 318-329.
- López, M. C., Aguilar, M. J. & Gillet, S. R. (2009). *Relación materno-filial en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner*. Trabajo presentado en 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic/085.pdf.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). *Desarrollo moral: Su medición y sus factores determinantes en un grupo de estudiantes de grado décimo*, Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, D. C., Colombia. Recuperada de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/ desarrollo-etico-estudiantes.pdf>
- Martorell, M. (1982). *Estudio de las conductas de socialización en niños en edad escolar a través de una batería de escalas de estimación*, Tesis de grado, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, España.
- Mazzocco, M. (2006). The cognitive phenotype of Turner syndrome: Specific learning disabilities. *International Congress Series*, 1298, pp. 83-92. Doi: 10.1016/j.ics.2006.06.016.
- Mazzocco, M., Bhatia, N. S. & Lesniak-Karpiak, K. (2006). Visuospatial skills and their association with math performance in girls with fragile X or Turner syndrome. *Child Neuropsychology*, 12 (2), pp. 87-110. Doi: 10.1080/09297040500266951.
- McCauley, E., Feullan, P., Kushner, H. & Ross, J. L. (2001). Psychosocial development in adolescents with Turner syndrome. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 22 (6), pp. 360-365. Doi: 10.1097/00004703-200112000-00003.
- McCauley, E. & Sybert, V. (2006). Social and behavioral development of girls and women with Turner syndrome. *International Congress Series*, 1298, pp. 93-99. Doi: 10.1016/j.ics.2006.06.018.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas-Casares, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (Pehis) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Cepe.
- Morin, A., Guimarey, L., Santucci, Z. & Apezteguia, M. (2000). Prediction of final height in girls with Turner syndrome treated with growth hormone. *Medicina*, 60, pp. 551-554.
- Murphy, M., Mazzocco, M., Gerner, G. & Henry, A. (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner syndrome or fragile X syndrome. *Brain and Cognition*, 61 (2), pp. 195-210. Doi: 10.1016/j.bandc.2005.12.014.
- Park, N. & Perterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective on Psychological Science*, 4, pp. 422-428. Doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01149.x
- Park, N., Peterson, C. & Sun, J. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31 (1), pp. 11-19. Doi: 10.4067/S0718-48082013000100002
- Peñaranda-Correa, F. (2003). 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. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000100008&script=sci_arttext
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Plomin, R., De Fries, J., McClearn, G. & Guffin, P. (2002). *Genética de la conducta*. Buenos Aires: Ariel Ciencia.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), pp. 3-8. Recuperado de: <http://www.cop.es/papeles>
- Ramos, F. (2004). Síndrome de Turner: Manifestaciones clínicas. En Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica (Seep) (eds.) *Síndrome de Turner: 9º curso de formación de posgrado*, (pp.1-12).

- Zaragoza: Seep. Recuperado de: <http://www.seep.es/privado/documentos/Publicaciones/2003ST/9postgradoseep.pdf>
- Román, R., Vallejos, M. E., Muñoz, M., Schneider, R., Youlton, R., Henríquez, C. & Cassorla, F. (2002). Síndrome de Turner: Crecimiento y descripción clínica en 83 niñas chilenas. *Revista Médica de Chile*, 130 (9), pp. 977-984.
- Ross, J. & Roeltgen, D. (1996). Self-concept and behavior in adolescent girl with Turner syndrome: potencial estrogen effects. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 81, pp. 926-31. Doi: 10.1210/jcem.81.3.8772552.
- Ross, J., Roeltgen, D., Feuillan, P., Kushner, H. & Cutler, J. (1998). Effects of estrogens on nonverbal processing speed and motor functions in girls with Turner's syndrome. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 83, pp. 3198-3204. Doi: 10.1210/jc.83.9.3198.
- Sartori, M. S., Giugno, C. M., Burkhard, N. J., Aguilar, M. J. & López, M. C. (2011). Influencia de factores biopsicosociales en el desarrollo del autoconcepto en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Nexos*, 28, pp. 27-31.
- Sartori, M. S., López, M. C. & Aguilar, M. J. (2013). Tratamientos hormonales y desarrollo psicosocial en mujeres adultas con diagnóstico de síndrome de Turner. Word mental Health Congreso of the World Federation for Mental Health. *Salud Mental: Interdisciplina e inclusión social como ejes de intervención*, 2, pp. 943-944.
- Sartori, M. S., Zabaletta, V., Aguilar, M. J. & López, M. C. (2013). Variables psicológicas troncales en el desarrollo de habilidades sociales: estudio diferencial en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 8 (2), pp. 31-34. Doi: 10.5839/rcnp.2013.0802.02.
- Schmidt, P., Rubinow, D. & Bondy, C. (2006). Adult women with Turner Syndrome: A systematic evaluation of current and past psychiatric illness, social functioning, and self-esteem. *International Congress Series*, 1298, pp. 100-107. Doi: 10.1016/j.ics.2006.06.020
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14. Doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Silva-Moreno, F. & Martorell-Pallás, M. C. (2001). BAS-3, *Batería de socialización (autoevaluación)*. Madrid: TEA.
- Suzigan, L. Z., Paiva e Silva, R. B., Guerra-Júnior, G., Mariani, S. H. & Maciel-Guerra, A. T. (2011). Social skills in women with Turner Syndrome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52 (5), pp. 440-447. Doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00887.x.
- Suzigan, L. Z., Paiva e Silva, R., Marini, S., Baptista, M., Guerra J., Magna, L. & Maciel-Guerra, A. (2004). A percepção da doença em portadoras da Síndrome de Turner. *Jornal de Pediatria*, 80 (4), pp. 309-314.
- Swillen, A., Fryns, J. P., Kleczkowska, A., Massa, G., Vanderschueren-Lodeweyckx, M. & Van den Berghe, H. (1993). Intelligence, behaviour and psychosocial development in Turner syndrome. A cross-sectional study of 50 pre-adolescent and adolescent girls (4-20 years). *Genetic Counseling*, 4 (1), pp. 7-18.
- Vargas-Cordero, Z. R. (2004). Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula. *Revista Educación*, 28 (2), pp. 91-104.
- Villegas i Besora, M. (2008). Psicopatología y Psicoterapia del desarrollo moral. *Apuntes de Psicología*, 26 (2), pp. 199-228. Recuperado de: <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/135/137>
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13 (23), pp. 137-157.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Ríos-Flórez, J. A. & Cardona-Agudelo, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1071-1085.

Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro*

JORGE ALEXANDER RÍOS-FLÓREZ**

Director Grupo de estudio e investigación en Neurociencias Hippocampus, Colombia.

VIVIANA CARDONA-AGUDELO***

Investigadora, Grupo de estudio e investigación en Neurociencias Hippocampus, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 24 de 2015; artículo aceptado en febrero 29 de 2016 (Eds.)

Resumen (analítico): En este estudio sobre los procesos de aprendizaje en niños y niñas prematuros, buscamos establecer las características del desempeño del niño o la niña pretérmino en las actividades base del aprendizaje, en comparación con un grupo de niños y niñas nacidos a término, entre 6 y 10 años de edad. Seleccionamos la muestra según un modelo no probabilístico y voluntario, con un total de 160 participantes, divididos en un grupo clínico de 80 niños y niñas prematuros y otro grupo de 80 niños y niñas nacidos a término. El enfoque empleado para esta investigación es de tipo cuantitativo y el diseño que utilizamos fue comparativo-correlacional, con la aplicación de subtest para evaluar procesos de escritura, lectura, cálculo y lenguaje, siendo la comprensión y la discriminación fonológica las principales dificultades para las personas prematuras, así como procesos de cálculo mental.

Palabras clave: Prematurez, niñez (90), aprendizaje (176), lectura (365), cálculo (17), escritura (363) (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Learning processes of children aged 6 to 10 years old that were born prematurely

• **Abstract (analytical):** This study on the learning processes of children born prematurely aims to establish their academic performance characteristics of these children based on their learning activities, which was then compared to the academic performance of a group of children aged between 6 and 10 years old that were born full-term. The sample is selected using a non-probabilistic and voluntary model, with a total of 160 participants, divided into a clinical group of 80 children that were born prematurely and another group of 80 children that were born full-term. A quantitative approach was used for this research along with a comparative-correlational design. This was achieved through applying a subtest with the two groups that evaluated their writing, reading, arithmetic and language

* Este artículo es de investigación científica y tecnológica, Gran Área Neurociencias, Área Neuropsicología, Subárea Aprendizaje. Es uno de los productos de la investigación “Neuropsicología del niño en condición de nacimiento prematuro y en edad escolar”; Financiación con recursos personales; realizada entre el 26 de enero y el 10 de septiembre del 2015, en el Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus, Medellín.

** Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico y Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Docente, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Medellín, Colombia. Investigador, Director del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus. Correo electrónico: alexanderriosflorez@gmail.com, jriosflo@poligran.edu.co.

*** Normalista superior, Facultad de Psicología Funlam y Licenciatura en humanidades y lengua castellana, Universidad de Antioquia. Investigadora, miembro del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus. Correo electrónico: viviana.cardonaag@amigo.edu.co



processes. The results showed that comprehension and phonological discrimination were the main difficulties demonstrated by the children that were born prematurely as well as mental arithmetic processes.

Key words: Premature birth, childhood (90), learning (176), reading (365), calculus (17), writing (363) (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Processos de aprendizagem em crianças de 6 a 10 anos de idade com antecedentes de nascimento prematuro

• **Resumo (analítico):** Este estudo sobre os processos de aprendizagem em crianças prematuras procura estabelecer as características do desempenho da criança que nasceu prematura nas atividades base da aprendizagem, em comparação com um grupo de crianças nascidos a termo, entre 6 e 10 anos de idade. A amostra foi selecionada a partir de um modelo não probabilístico e voluntário, com um total de 160 participantes, divididos num grupo clínico de 80 crianças prematuras e outro grupo de 80 crianças nascidas no tempo normal. O enfoque empregado para esta pesquisa é de tipo quantitativo e a concepção utilizada foi a comparativa-correlacional, com a aplicação de subtestes para avaliar os processos de escrita, leitura, cálculo e linguagem, sendo o entendimento e a discriminação fonológica as principais dificuldades para os prematuros, bem como os processos de cálculo mental.

Palavras-chave: Crianças prematuras, infância (90), aprendizagem (176), leitura (365), cálculo (17), escrita (363) (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -6. Agradecimientos. -Lista de referencias.

Introducción

Durante los últimos años, se ha realizado una serie de estudios enfocados al análisis de los procesos de aprendizaje que les permiten a los niños y las niñas establecer relación con su ambiente, tales como el lenguaje, la memoria, la atención y la percepción, entre otros, en niños y niñas prematuros, con el fin de reconocer diferencias en dichos procesos, en comparación con los niños y niñas nacidos a término. La preocupación, relativamente nueva, proviene del crecimiento en las estadísticas de niños y niñas que nacen prematuramente, y su posibilidad de crecer con cerebros inmaduros, lo que implica cuidados especiales pues el riesgo de discapacidad en etapas posteriores de la vida es mayor cuanto menor es la edad de gestación (Álvarez, 2009), en Colombia y en América Latina a lo largo de la última década.

Las investigaciones realizadas en relación con el tema expresan un correlato significativo entre la condición de prematuridad o nacimiento a pretérmino y un extenso repertorio de funcionamiento cognitivo anormal, siendo

estos, en su mayoría, la afectación negativa de algunas capacidades, cuyo desarrollo en niños y niñas nacidos a término resulta mucho mayor o expresan unas rutas de respuesta más efectiva que las que utilizan los niños y niñas prematuros, sin que se hable de compromisos negativos.

Según la Organización Mundial de la Salud, se considera pre-término al recién nacido vivo que se presente antes de las 37 semanas de gestación cumplidas (OMS, 2013), aunque es conocido que cuanto más pronto se dé el parto, mayores serán las consecuencias sobre el desarrollo del feto y las probabilidades de desarrollar serios problemas de salud, tales como parálisis cerebral y retraso mental, y mayor número de enfermedades crónicas (Diagnus, 2015).

Según un estudio ejecutado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane-Colombia), el 11.4% de la población infantil nace prematura, cifra próxima a la obtenida por la OMS, que indica un poco más de 100.000 partos prematuros al año, siendo el Eje Cafetero (Colombia) la zona

con los más altos índices, como lo menciona Palencia (2010). En concordancia con el aumento de casos de nacimiento prematuro en el país, la población objeto de la investigación que aquí presentamos, reside en la ciudad de Medellín (Colombia).

En este sentido, la prematuridad puede ser dividida en subgrupos, en los que no se tiene en cuenta el tiempo de gestación, y tampoco el peso al nacer; entre estas subdivisiones encontramos el *prematuro extremo*, cuando el nacimiento se da antes de la semana 28; el *prematuro severo*, que son los niños y niñas nacidos entre la semana 31 y 28; y el *prematuro moderado*, que es el nacimiento que tiene lugar entre las semanas 32 y 33 semanas (Hübner & Ramírez, 2002).

En la revisión teórica, se les reconoce a los niños y niñas prematuros mayor nivel de riesgo, bien sea en la salud o en los procesos cognitivos. En este caso, se les atribuye compromiso para su proceso de crecimiento completo, pues los niños y las niñas nacidos en el umbral de la viabilidad (23-25 semanas de gestación o peso menor de 500 gramos), tienen un riesgo elevado de mala evolución (Lucey et al., 2004; Wood, Marlow, Costeloe, Gibson & Wilkinson, 2000); o, como lo presentan Araoz y Otero (2010), la población con antecedentes de nacimiento prematuro tiene un alto riesgo de presentar alteraciones neuropsicológicas y trastornos del desarrollo.

El impacto en edades tempranas en los niños y las niñas, no solo implica la salud, sino también el proceso de aprendizaje que en estas edades cobra importancia, en la medida en que se piensa que es una etapa definitiva en la vida del sujeto, debido a que los procesos que se gestan en estas etapas son la base del conocimiento, no solo para la vida académica, sino para el desempeño asertivo en la vida cotidiana. Es así que, abordar el aprendizaje como proceso cognitivo implica pensar en el conjunto de habilidades y destrezas que tiene que adquirir el niño o la niña para llegar al dominio de un proceso, vinculado a las vivencias cotidianas y de carácter funcional dentro de su realidad inmediata, ya que el aprendizaje, más que la codificación de códigos y símbolos estandarizados, es una búsqueda de sentido (Duque, 2006).

El proceso de aprendizaje, que involucra tanto niveles lógicos como la adquisición del código escrito en niveles escolares, no está definido por un solo factor; incluye factores externos e internos, desde la condición biológica y la motivación, hasta la disposición del ambiente. Como lo proponen Aragón, Aguilar, Navarro y Araujo (2015), los elementos que intervienen en el aprendizaje temprano son un complejo entramado de factores inherentes al sujeto y relativos al entorno.

Antes de hablar de un aprendizaje formal en procesos de lectura y escritura, en los niños y las niñas, se presenta una etapa de reconocimiento de letras, siendo uno de los principales indicadores de la adquisición del código oral y escrito el surgimiento de la capacidad de reconocer las letras. Este desarrollo predice la adquisición de la lectura y la escritura de palabras (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009), a lo que se le suma la conciencia fonológica como otro signo, lo que lleva al desarrollo normal de los niños y las niñas, y al finalizar el nivel inicial de educación, conduce a alcanzar altos niveles de reconocimiento del alfabeto (Smith, Scott, Roberts & Locke, 2008).

Algunos teóricos hacen énfasis en dos principios que explicarían el aprendizaje del habla, como son la imitación y el reforzamiento diferencial, con especial hincapié en lo que se refiere a la discriminación de las características propias de los sonidos; entre ellos, se destacan los trabajos de Oimsted (1966), Winitz (1969) y Mowrer (1952). Para el aprendizaje en el componente relacionado con la lectura, se debe tener en cuenta la relación con el aprendizaje del código escrito. En los infantes en etapas preescolares son necesarios factores como la rima y la aliteración, el conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas (Gil, Deaño, Almeida, Rodríguez & García-Señorán, 2012); es decir, para el reconocimiento de palabras presentadas de forma escrita es preciso hacer una conversión de la ortografía en sonidos, analizar la estructura sonora del habla y reconocer que está en un sistema escrito, como lo apoyan con sus investigaciones Jiménez y O'Shanahan (2008), y Abbott, Berninger y Fayol (2010).

Respecto a procesos de escritura, Jiménez y

Muñetón (2010) sostienen que el entrenamiento en copia o en lectura mejora significativamente la lectura de pseudopalabras, y también el rendimiento en la tarea fonológica; esto se debe a que al incidir en la conversión grafema-fonema, se ve favorecido el desarrollo de la estrategia fonológica en niños y niñas, en el ciclo escolar primario.

Cuando el niño o la niña se desenvuelve en un contexto rico en prácticas de lectura y escritura, sea de forma cultural o académica, se favorece la adquisición de habilidades en el aprendizaje de competencias lecto-escriturales, puesto que las unidades fonológicas que componen el lenguaje que se presenta de forma oral permiten obtener el conocimiento de las formas de representación gráfica de algunos sonidos y letras (Goswami, 2002), sin dejar de lado que una de las bases cognitivas para empezar la decodificación entre fonemas y grafemas es la asociación entre los procesos fonológicos y visuales (Bravo, Villalón & Orellana, 2006). En este sentido, aprender a leer, como lo proponen Ziegler y Goswami (2005), demanda la asignación de un sonido para cada uno de los símbolos visuales representados en un texto.

Ahora bien, es sabido que el desarrollo fonológico adecuado mantiene y mejora el aprendizaje de los fonemas nativos y disminuye la sensibilidad frente a los no nativos (Bosch, 1983). La privación del habla origina serios problemas en el desarrollo fonológico, y este a su vez repercute de forma negativa en los procesos de aprendizaje, ya que un desarrollo anormal de las estructuras anatómicas afecta la producción y también la interpretación de los fonemas. Respecto al lenguaje oral y su sistema de representación escrito, estos se correlacionan de forma directa con el uso de las representaciones fonológicas en las etapas iniciales de estos aprendizajes (Deyfor, 1994) y con la conciencia fonológica. Este conocimiento fonológico es vital para el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, a la inversa, el aprendizaje de la lectura puede facilitar e incluso potenciar el desarrollo de una conciencia fonológica (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho & Alcalde, 2011). Este mismo estudio expresa una prevalencia en niños y niñas prematuros, asociada a una dificultad mayor del funcionamiento de la conciencia

fonológica en relación con niveles silábicos y fonémicos, en tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas.

Referente a los procesos lógico-matemáticos, Aubrey, Dahl y Godfrey (2006) y Jordan y Hanich (2003) coinciden en que un bajo nivel en las habilidades matemáticas en edades escolares iniciales, son indicadores de posibles dificultades en el desarrollo matemático posterior. Así mismo, Desoete y Grégoire (2006) y Chard, Clarke y Otterstedt (2005) enuncian que las habilidades matemáticas que están relacionadas con la discriminación de cantidades, con el manejo de las secuencias numéricas y con la identificación de los números al terminar la etapa primaria, puede ser signo del éxito escolar.

Los resultados en otra clase de investigaciones, a saber, sobre diseños cualitativos y cuyas muestras están compuestas por docentes cuya experiencia con niños y niñas prematuros favoreció la construcción de instrumentos de recolección de datos, tales como entrevistas, indican que se pueden asociar los bajos pesos al nacer y las edades gestacionales menores, al fracaso escolar y a los atrasos escolares. Así mismo, se ha comprobado que los niños y las niñas con antecedentes de prematuridad, presentarán dificultades de aprendizaje en varias áreas de evaluación (Fernández & Orta, 2011).

En relación con las funciones visoespaciales -vitales en lo que respecta a procesos de aprendizaje y al desarrollo del pensamiento abstracto en todo niño o niña-, al aplicar test que valoran las funciones cognitivas, se ha detectado puntuaciones más bajas en niños y niñas nacidos pretérmino o que al nacer tienen bajo peso. Aunque durante el primer año de vida estas diferencias son mucho más pronunciadas, con el tiempo se van atenuando llegando a expresar un índice de normalidad durante la adolescencia en escalas como la Wechsler (Narberhaus, Pueyo, Segarra & Perapoch, 2007), y disfunciones cognitivas a largo plazo relacionadas con la prematuridad. Sin embargo, persiste un retraso madurativo que afecta la memoria de trabajo y los procesos visoespaciales (Herrero, Pascual, Barredo, Vázquez & De castro, 2014).

Respecto a lo que relaciona la condición de prematuridad, los procesos de aprendizaje y las implicaciones neuroanatómicas, varios estudios han destacado la importancia de la presencia de alteraciones. Utilizando pruebas de neuroimagen morfológica, se observó disminución del peso y el tamaño cerebral de muchos de estos niños y niñas, con afección diversa de áreas del encéfalo, como los ventrículos cerebrales, los ganglios basales, el cuerpo calloso, la amígdala, el hipocampo, el cerebelo y amplias zonas del córtex (Araoz & Otero 2010).

Algunos estudios realizados con muestras 50% - 50% (niños y niñas a pre-término y a término), indican que el desarrollo de las estructuras anatómicas encargadas de los procesos fonológicos en niños y niñas prematuros -las cuales se hallan en su fase óptima de desarrollo tras finalizar, aproximadamente, el primer año de vida-, se desarrollan de manera anormal en el niño o la niña prematuro, ya que, pese a que en un 100% de los casos tanto los niños y niñas a término como los prematuros alcanzan una discriminación fonológica similar a los 12 meses, los recursos de memoria requeridos por los niños y las niñas prematuros son mayores a los observados en los niños y las niñas a término (Peña, 2010). En otros estudios realizados con adolescentes con antecedentes de prematuridad, Narberhaus y Segarra (2004), hallaron menor coeficiente intelectual y falencias en lo relacionado con la lectura, las habilidades en el cálculo -específicamente en operaciones numéricas- y el razonamiento matemático.

Ahora bien, no se tiene claridad respecto a la etiología de los factores pre o perinatales que pueden interferir en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje, de la memoria y de los procesos visoespaciales, pero se han descrito diferencias anatómicas y fisiológicas entre el cerebro del niño o niña pretérmino y el a término que podrían explicar, en parte, algunas alteraciones. La diferente vulnerabilidad selectiva a la hipoxia entre el cerebro inmaduro -en el que predominan las neuronas de la subplaca y los preoligodendrocitos-, y el cerebro maduro del niño o la niña nacido a término, determinan diferencias en el patrón de lesión por hipoxia con mayor afectación

de la sustancia blanca periventricular en el niño o la niña pretérmino (Salazar, Whetsell, Ruvalcaba, Guadalup & Cervantes, 2007). Este patrón lesional deriva en una disfunción en los procesos atencionales y visoespaciales, debido a la mayor vulnerabilidad de las regiones que intervienen en la ruta dorsal del procesamiento visual (Lozano, 1990).

De otro lado, Northway et al. (1990) proponen que, con el tiempo, se puede apreciar una mejoría clínica, ya que los síntomas van desapareciendo progresivamente, los episodios de agudización son menos frecuentes y la mayor parte de las personas llevan una vida normal. Identificar las falencias en el aprendizaje que se pueden presentar en el niño o la niña a consecuencia del nacimiento prematuro, servirá para que la escuela, y el entorno del niño o la niña en la actualidad, estén preparados y tengan herramientas para atender a esta población, con el fin de ofrecerle la mejor posibilidad educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación que aquí presentamos la basamos en un enfoque cuantitativo, y el diseño empleado fue de tipo comparativo-correlacional; para la selección de sujetos utilizamos un modelo de muestra no probabilística y de participación voluntaria (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Sujetos

La muestra contó con un total de 160 participantes divididos en dos grupos: uno designado clínico, conformado por 80 niños y niñas nacidos pretérmino, entre los 6 y 10 años de edad y en etapa escolar inicial, nacidos antes de la semana 36 de gestación, para cumplir con los criterios de prematuridad de la OMS; el segundo grupo, denominado no clínico, lo conformaron niños y niñas con nacimiento a término y sin alteraciones neuropsicológicas mentales o físicas y en condición par respecto al primer grupo, es decir, misma edad, género y escolaridad de los integrantes del grupo clínico. Los dos grupos contaron con cantidades equitativas para cada edad y año escolar.

Por la naturaleza neuropsicológica de la investigación, tanto para el grupo no prematuro como para el grupo pre-término, es irrelevante un porcentaje equitativo de hombres y de mujeres en los grupos, pues lo que se considera es su condición de gestación y no un comportamiento basado en distinción de géneros. Los individuos participantes de la investigación hacen parte de instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia, seleccionados durante el año 2015.

Instrumentos

Para la obtención de la información elaboramos un protocolo de evaluación que indagó diversos procesos del aprendizaje; utilizamos la Batería neuropsicológica para la evaluación de los trastornos del aprendizaje Baneta, del año 2009, de los autores Guillermina Yáñez-Téllez y Dulce Belén Prieto-Corona. Esta es una batería para la evaluación de los trastornos del aprendizaje de niños y niñas en edad escolar, y tomamos en cuenta los subtest relacionados con los procesos cognitivos. Entre ellos, están el procesamiento fonológico, subdividido a su vez en discriminación fonológica y segmentación de palabras. Repetición, lectura y escritura de palabras y de un párrafo. Operaciones aritméticas orales y también escritas y comparación de números, y por último detección de letras y números espacialmente invertidos. Por otra parte, empleamos el subtest fonémica de la batería neuropsicológica infantil ENI (Matute, Roselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007), y la historia clínica de la batería de pruebas Behavior assessment system for children (Basc), creada por Reynolds y Kamphaus en 2004.

Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra, dimos paso a la aplicación de las pruebas mencionadas con anterioridad y de forma individual, a lo largo de tres sesiones de una hora cada una; al inicio de cada sesión evaluamos el estado atencional y emocional del niño o la niña, así como la realización en un espacio propicio, con el fin de minimizar variables que pudieran influir en la confiabilidad de los datos recolectados.

Consideraciones Éticas

Diseñamos los procedimientos realizados en la presente investigación de conformidad con las directrices estipuladas por el Ministerio de Salud Nacional de Colombia (Resolución N° 8430, Ministerio de Salud, 1993), sobre la investigación con participantes humanos y el nivel de riesgo que implica, por lo tanto. Catalogamos el estudio como Riesgo Mínimo, debido a que no puso en riesgo la integridad física o Psicológica de los sujetos participantes. Adicionalmente, ajustamos la investigación a las disposiciones estipuladas por el código ético y deontológico del Psicólogo (ley 1090, Congreso de la República de Colombia, 2006), con relación a la protección de la identidad, buen nombre, participación voluntaria y fines estrictamente académico-investigativos de los resultados de investigación. Así, la presente investigación la hicimos bajo la aprobación de las personas participantes y su acudiente, a través del consentimiento informado, previo a la realización del procedimiento de aplicación. Adicionalmente, diligenciamos el consentimiento informado, firmado por cada participante y su representante legal. Para lo anterior, les explicamos en qué consistía el procedimiento y qué implicaciones tenía el hecho de aceptar participar en el estudio, el carácter voluntario de la participación, y la posibilidad de abandono con previo aviso.

Resultados

Analizamos los datos obtenidos en la recolección de información producto del protocolo aplicado, mediante estadística descriptiva-correlacional, empleando el software estadístico SPSS versión 22 (SPSS & IBM., 2013). Ejecutamos prueba de identificación de normalidad de los datos, de Kolmogorov-Smirnov, con corrección de significación de Lilliefors; pruebas paramétricas a T de Student, no paramétricas a U de Mann-Whitney; coeficientes de correlación de Pearson y Spearman; Chí cuadrado; frecuencias y descriptivos generales.

Tabla 1. Datos sociodemográficos.

Criterio	GRUPO	M	DE	Q1	Q3	Sig.
Edad	1	8.09	1.371	7	9	0.964 ^u
	2	8.09	1.314	7	9	
Escolaridad	1	3.03	1.34	2	4	0.827 ^u
	2	3.08	1.329	2	4	
Semanas de gestación	1	34.06	2.683	33	36	0.000*** ^u
	2	39.34	11.018	39	40	

Nota: Grupo 1: nacimiento pretérmino; Grupo 2: nacidos a término, M: media; DE: desviación estándar; Q: cuartil; * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$; ^u: U de Mann-Whitney, *** $p \leq 0.001$.

Los datos biométricos presentes en la tabla 1, reflejan que no existen diferencias estadísticas y significativas para las variables de edad y escolaridad entre los grupos, lo cual indica equivalencia en comparación de medias;

por otra parte, la variable semanas de gestación refleja diferencias entre grupos a nivel de $p \leq 0.001$, tal como es esperado, considerando esta variable de interés para la investigación.

Tabla 2. Elementos significativos para el aprendizaje.

Criterio	Grupo	M	DE	Q1	Q3	r1	r2	Sig.
Discriminación fonológica	1	16.71	3.664	14.00	20.00	0.052 ^e	0.151 ^e	0.001*** ^u
	2	18.44	2.402	18.00	20.00	0.174 ^s	0.263 ^{ss}	
Repetición de palabras	1	13.08	2.579	12.00	15.00	-0.092 ^s	0.258 ^{se}	0.007*** ^u
	2	13.98	1.862	13.00	15.00	-0.162 ^e	0.205 ^s	
Dictado de números	1	11.89	5.866	9.25	16.00	-0.077 ^s	0.129 ^e	0.116 ^u
	2	13.27	5.615	10.00	17.00	-0.079 ^s	0.318*** ^e	
Comparación de números	1	15.48	5.064	15.00	18.00	0.078 ^e	0.517*** ^e	0.160 ^u
	2	16.40	4.187	15.00	19.00	-0.105 ^s	0.622*** ^e	
Operaciones aritméticas orales	1	7.80	4.156	5.00	11.00	-0.112 ^e	0.639*** ^e	0.142 ^u
	2	8.90	3.893	6.00	12.00	-0.067 ^s	0.581*** ^e	
Operaciones aritméticas impresas	1	4.58	2.642	3.00	7.00	0.116 ^e	0.608*** ^e	0.049*** ^u
	2	5.33	2.723	3.00	8.00	-0.109 ^s	0.238 ^{ss}	
Errores en detección de letras y números	1	9,51	8,585	3	16	0.149 ^s	-0.447*** ^e	0.328 ^u
	2	8,24	7,962	2	12,75	0.046 ^e	-0.384*** ^e	

Nota: Grupo 1: nacimiento pretérmino; Grupo 2: nacidos a término, M: media; DE: desviación estándar; Q: cuartil; r1: correlación con semanas de gestación; r2: correlación edad; ^e: coeficiente de correlación de Pearson; ^s: coeficiente de correlación de Spearman; * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; ^u: U de Mann-Whitney.

Los análisis de los elementos significativos para el aprendizaje referidos en la tabla 2 indican que para los criterios discriminación fonológica, repetición de palabras y operaciones aritméticas escritas, hay diferencias estadísticas significativas entre los niños y niñas nacidos a término y los prematuros, siendo estos últimos quienes presentan un menor desempeño al comparar las medias y la desviación estándar. De otro lado, en un análisis intragrupo, encontramos que, exceptuando los criterios dictados de números y discriminación fonológica, al analizar los demás criterios con

la variable edad, se halla correlación positiva dentro del grupo en condición de prematuridad y en algunos casos para el grupo de nacidos a término, es decir, a mayor edad, mejores puntuaciones en estos criterios. Contrario a lo anterior, en la relación de la edad con el criterio Errores en detección de letras y números, ésta es significativa e inversamente proporcional entre sí; encontramos que a menor edad de los niños o las niñas prematuros, mayor cantidad de errores para esta tarea; de igual forma ocurre para los niños y niñas nacidos a término.

Tabla 3. Desempeño en elementos de la lectura.

Criterio	Grupo	M	DE	Q1	Q3	r1	r2	Sig.
Palabras frecuentes	1	13.28	5.059	13.00	16.00	-0.116 ^s	0.601 ^{**e}	0.081 ^u
	2	14.51	3.881	15.00	16.00	-0.150 ^e	0.450 ^{**e}	
Palabras infrecuentes	1	11.95	4.855	11.00	15.00	0.068 ^e	0.547 ^{**e}	0.004 ^{**u}
	2	13.58	3.964	14.00	16.00	-0.108 ^e	0.476 ^{**e}	
Pseudopalabras	1	11.26	5.310	10.00	15.00	-0.118 ^s	0.468 ^{**e}	0.012 ^{**u}
	2	13.16	4.068	12.00	16.00	0.084 ^s	0.428 ^{**e}	
Palabras homófonas	1	10.06	4.908	8.00	14.00	0.042 ^e	0.477 ^{**e}	0.043 ^{*u}
	2	11.70	3.915	10.00	14.00	-0.117 ^e	0.460 ^{**e}	
Total	1	46.55	18.890	43.00	59.00	-0.077 ^s	0.557 ^{**e}	0.004 ^{**u}
	2	52.95	14.994	53.00	61.00	-0.116 ^e	0.479 ^{**e}	

Nota: Grupo 1: nacimiento pretérmino; Grupo 2: nacidos a término, M: media; DE: desviación estándar; Q: cuartil; r1: correlación con semanas de gestación; r2: correlación edad; ^e: coeficiente de correlación de Pearson; ^s: coeficiente de correlación de Spearman; * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; ^u: U de Mann-Whitney.

La tabla 3 presenta los criterios del desempeño en elementos de la lectura; entre los datos contenidos en ella encontramos que, exceptuando el criterio palabras frecuentes, existen diferencias estadísticas a nivel de $p \leq 0.05$ y $p \leq 0.01$ para los demás criterios hallados en la tabla entre los niños y niñas pretérmino y los nacidos a término, siendo las puntuaciones inferiores correspondientes a los niños y niñas prematuros. De otro lado, intragrupo, en todos los criterios presentes en la tabla, para ambos grupos, encontramos que a mayor edad, aumentan las puntuaciones en el desempeño de

estas tareas, lo cual indica correlación positiva de cada uno de ellos con la variable edad (r2) a nivel de $p \leq 0.01$; de otro lado la variable semanas de gestación no presenta relación alguna con los criterios contenidos en la tabla.

Tabla 4. Desempeño en elementos del dictado.

Criterio	Grupo	M	DE	Q1	Q3	r1	r2	Sig.
Palabras frecuentes	1	8.14	3.714	6.25	11.00	0.052 ^e	0.609***	0.845 ^u
	2	8.58	2.954	7.25	11.00	-0.128 ^e	0.558***	
Palabras infrecuentes	1	7.94	3.623	6.00	11.00	0.131 ^e	0.544***	0.131 ^u
	2	9.01	2.857	9.00	11.00	-0.041 ^e	0.438***	
Pseudopalabras	1	6.33	3.848	4.00	9.00	-0.143 ^e	0.501***	0.131 ^u
	2	7.15	3.069	5.00	9.75	0.086 ^s	0.402***	
Palabras total	1	22.21	9.917	19.00	29.00	0.088 ^e	0.592***	0.127 ^u
	2	24.93	7.862	22.25	30.00	0.072 ^s	0.510***	
Un párrafo	1	46.78	22.383	37.50	63.00	0.066 ^e	0.637***	0.357 ^u
	2	51.44	18.514	48.25	64.00	0.017 ^s	0.229* ^e	

Nota: Grupo 1: nacimiento pretérmino; Grupo 2: nacidos a término, M: media; DE: desviación estándar; Q: cuartil; r1: correlación con semanas de gestación; r2: correlación edad; ^e: coeficiente de correlación de Pearson; ^s: coeficiente de correlación de Spearman; * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; ^u: U de Mann-Whitney.

Los datos contenidos en la tabla 4, refieren al desempeño en elementos por dictado; se encuentra que para los criterios evaluados los niños y niñas de nacimiento pretérmino no presentan diferencias significativas desde el punto de vista estadístico con los nacidos a término. Sin embargo se encontró que intragrupo tanto el grupo 1 como el grupo 2 presenta correlación positiva de todos los criterios expuestos en la tabla con la variable edad cronológica, lo cual indica que a mayor edad tanto de los prematuros como de los nacido a término, mayores puntuaciones y mejor desempeño en los elementos de la escritura por dictado. Al igual que los elementos de la tabla 3, la correlación de la cantidad de semanas de gestación de los niños de cada una de las muestras, esta variable no presenta asociaciones significativas con los criterios de la tabla. Lo anterior como producto del análisis de comparación de medias e integración de la desviación estándar.

La tabla 5 presenta los datos referidos a la segmentación por sílabas de la palabra; en relación con ello encontramos un desempeño similar entre los niños y las niñas nacidos a término y los pretérmino, independientemente

de la cantidad de sílabas contenidas en palabras de hasta 4 sílabas, no siendo significativas las diferencias numéricas contenidas en la tabla, entre grupos. Sin embargo, al correlacionar los criterios de la tabla en un análisis intragrupo y con la variable edad, encontramos que a mayor edad, mayores puntuaciones en el reconocimiento de la cantidad de sílabas de la palabra, exceptuando la segmentación de una sílaba en los niños y niñas nacidos pretérmino, donde no hay una correlación significativa entre estos elementos; por lo demás, dicha correlación aplica para ambos grupos entre estos elementos.

Tabla 5. Identificación y segmentación por sílabas de la palabra.

Criterio	Grupo	M	DE	Q1	Q3	r1	r2	Sig.
1 sílaba	1	2.69	0.739	3.00	3.00	-0.079 ^e	0.165 ^e	0.564 ^u
	2	2.64	0.750	3.00	3.00	0.129 ^s	0.289 ^{**s}	
2 sílabas	1	4.36	2.340	3.00	6.00	0.014 ^e	0.266 ^{*e}	0.224 ^u
	2	4.83	2.310	3.00	7.00	0.155 ^e	0.233 ^{*s}	
3 sílabas	1	6.65	2.629	5.00	9.00	0.111 ^s	0.328 ^{***e}	0.154 ^u
	2	7.25	2.236	6.00	9.00	0.213 ^s	0.302 ^{**s}	
4 sílabas	1	3.03	1.559	2.00	4.00	-0.170 ^e	0.289 ^{***e}	0.265 ^u
	2	3.31	1.356	2.00	4.00	-0.087 ^e	0.240 ^{*e}	
Total segmentación de palabras	1	15.93	5.530	13.00	20.75	-0.090 ^e	0.337 ^{***e}	0.193 ^t
	2	17.01	4,970	14.00	21.00	0.109 ^s	0.319 ^{**s}	

Nota: Grupo 1: nacimiento pretérmino; Grupo 2: nacidos a término, M: media; DE: desviación estándar; Q: cuartil; r1: correlación con semanas de gestación; r2: correlación edad; ^e: coeficiente de correlación de Pearson; ^s: coeficiente de correlación de Spearman; * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; ^u: U de Mann-Whitney; ^t: T de student.

En consideración a lo anterior, los análisis estadísticos ponen de manifiesto que la condición de prematurez afecta criterios específicos relacionados con el aprendizaje, que han sido evaluados y distribuidos en las tablas presentadas; estos compromisos, desde el punto de vista estadístico, no son globales al aprendizaje, y resaltan la asociación significativa en la mayoría de los elementos aquí abordados con la edad, donde a mayor edad el desempeño mejora en tareas escolares que involucran actividades del aprendizaje, tanto para los nacidos bajo condición de prematurez como a término.

Discusión

Los análisis obtenidos a partir de los resultados de la investigación, permiten observar diferencias significativas entre los niños y las niñas en condición de nacimiento prematuro y los nacidos a término, en relación con elementos y funciones neurocognitivas necesarias para el aprendizaje de componentes escolares; sin embargo, estas diferencias son específicas y particulares y son favorecidas por la edad en su cuadro de evolución.

En relación con lo anterior, Wood et al. (2000), Lucey et al. (2004), Álvarez (2009) y

Araoz y Otero (2010), plantean que a menos semanas de gestación, los niños y las niñas prematuros presentan mayores alteraciones en cuadros de salud, desarrollo y función neuropsicológica; contrario a ello, aquí encontramos que aun cuando en la condición de prematurez, hay dificultades en los procesos cognitivos, la cantidad de semanas de gestación no es un factor determinante en lo que respecta a los procesos de aprendizaje, como sí lo es, la edad cronológica del niño o niña prematuro.

Entre los resultados obtenidos, encontramos como constante que las dificultades del aprendizaje dentro de la condición de prematurez, se ven favorecidas con el aumento de la edad cronológica del niño o niña, aun cuando no logre nivelarse con los nacidos a término; esto se relaciona con lo planteado por Northway et al. (1990), al afirmar que los procesos de aprendizaje en los niños y niñas prematuros mejoran con el paso de los años.

El desarrollo adecuado de la discriminación fonológica se compromete bajo la condición de prematurez, lo que deriva en alteraciones en el desempeño de la lectura; estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Smith et al. (2008) y Lervåg et al. (2009), quienes refieren que la discriminación fonológica en edades

tempranas compromete el desarrollo de procesos de lectura y escritura. Pese a ello, en relación con este último proceso (escritura), los datos analizados en esta investigación indican que no es un proceso afectado por las dificultades en discriminación fonológica.

La evolución correcta de los componentes fonológicos es crucial para el desarrollo y conversión de sonidos en morfemas, en relación con la toma de dictado; esta conversión de elementos no se ve afectada por la prematuridad. Sin embargo, en el grupo de los niños y las niñas prematuros, a menor edad, mayores dificultades; esta deducción resalta lo enunciado por Jiménez y O'Shanahan (2008), Abbott et al. (2010) y Gil et al. (2012), en relación con la importancia del conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas y la conversión fonema-morfema, claves para el aprendizaje escolar, donde el funcionamiento adecuado en los procesos fonológicos favorecerá, como lo enuncia Peña (2010), el aprendizaje, principalmente la lectura y la escritura, potenciando el desarrollo de una conciencia fonológica, coincidiendo así con Aguilar et al. (2011).

Para Goswami (2002) y Jiménez y Muñetón (2010), en el ciclo escolar primario los ejercicios en copia o en lectura mejoran significativamente la lectura de pseudopalabras, y también el desempeño en la tarea fonológica, en niños y niñas de nacimiento a término. Estos procesos, según lo obtenido en esta investigación, se ven comprometidos por la condición de nacimiento prematuro, donde la lectura de pseudopalabras presenta un desempeño inferior, en comparación con los pares no prematuros. De otro lado, la copia por dictado de pseudopalabras no presenta el mismo patrón de desempeño, lo que acentúa la importancia de la discriminación fonológica para el desempeño correcto de estas tareas.

En el desempeño de tareas propuestas como indicadores del aprendizaje, es posible coincidir con Deyfor (1994), al referir que la percepción de fonemas, el lenguaje oral y su forma de representación escrita, se relacionan directamente con el uso de las representaciones fonológicas en las etapas iniciales de la edad escolar.

De igual forma, el nacimiento prematuro compromete el rendimiento en operaciones

aritméticas y la lectura de forma global. Estos datos concuerdan con los presentados por Narberhaus y Segarra (2004), al abordar falencias en habilidades relacionadas con el cálculo y la lectura. Pese a lo anterior, en la investigación que aquí desarrollamos, encontramos que, si bien hay alteraciones en las operaciones matemáticas, éstas corresponden a procesos escritos y a mejor desempeño en productos abstractos. Esto se asocia, como lo enuncia Lozano (1990), a disfunción en los procesos atencionales y visoespaciales, debido a mayor vulnerabilidad de las regiones que intervienen en la ruta dorsal del procesamiento visual, en la prematuridad.

Por otra parte, en el niño o la niña prematuro se desarrollan de forma anormal las estructuras anatómicas, que en los niños y las niñas nacidos a término obtienen un desarrollo óptimo tras finalizar el primer año de vida, como es propuesto por Peña (2010), donde el principal compromiso deriva en regiones cerebrales relacionadas con ganglios basales, cuerpo calloso, amígdala, hipocampo, cerebelo y amplias zonas del córtex, según lo postuló Araoz y Otero (2010). Estas áreas cerebrales se encuentran íntimamente relacionadas con la ejecución de actividades y procesos de aprendizaje, lo que podría explicar las dificultades específicas halladas en esta investigación.

Conclusiones

Esta investigación supone aportes relevantes al campo de la neuropsicología y la psicología en general, en las disciplinas de las neurociencias y en los entornos educativos interesados en conocimientos relacionados con la infancia, desde el punto de vista de los componentes del aprendizaje y sus dispositivos básicos, particularmente en relación con consecuencias producto de interferencias o alteraciones pre y perinatales.

La condición de nacimiento prematuro compromete la capacidad de discriminación y conciencia fonológica, lo que deriva en dificultades lectoras y del lenguaje. Esta dificultad pareciera no mejorar con el paso de los años en estos niños y niñas; contrario a ello,

la brecha se va extendiendo en relación con los nacidos a término, quienes ante el aumento de la edad cronológica logran potenciar esta habilidad y diferenciar mejor sonidos similares en palabras diferentes.

En relación con la capacidad de repetición de elementos del discurso, los niños y las niñas de nacimiento pretérmino tienen comprometida esta habilidad, con desempeños inferiores en relación con sus pares no prematuros. Sin embargo, en la condición de prematurez, a mayor edad mejores desempeños, pese a no alcanzar una similitud, en comparación con los nacidos a término.

Por otra parte, el nacimiento prematuro conduce a dificultades en el desarrollo de operaciones aritméticas escritas, tareas que mejoran con el paso de la edad en la etapa de escolaridad primaria. Sin embargo, las operaciones aritméticas desarrolladas de forma abstracta o mental, no se ven comprometidas por esta condición de nacimiento, lo que permite establecer interferencias en relación con elementos espaciales y gráficos al desarrollarse de forma escrita.

Los niños y las niñas nacidos antes de su gestación a término no presentan diferencias con los nacidos a término en tareas de escritura por dictado de números, ni en tareas que involucren comparación en magnitud y diferenciación de cifras; sin embargo, dentro de la condición de prematurez, a menor edad mayor presencia de dificultades en tareas de comparación. De igual forma, encontramos que a menor edad, mayores dificultades en estos niños y niñas para la detección de letras y números escritos de forma inversa e incorrecta.

En lo referente a las capacidades lectoras, niños y niñas prematuros, de forma general, presentan dificultades en esta tarea, con desempeños inferiores a los nacidos a término. Presentan dificultades en lectura de palabras con fonemas similares. No presentan alteración en lectura de contenidos con palabras conocidas; pese a ello, sí tienen alteración en lectura y pronunciación de palabras de uso poco frecuentes o desconocidas, así como la característica de unir y pronunciar fonemas de palabras que no existen. Aunque el proceso de lectura se encuentra comprometido de manera

global en la prematurez, la etapa escolar influye en que, con el aumento de la edad cronológica y la instrucción académica, estas dificultades se superan paulatinamente en el niño o niña prematuro; sin embargo, no alcanzan un nivel de desempeño similar al nacido a término.

La calidad del desempeño de tareas por dictado no se encuentra afectada por el nacimiento prematuro, lo cual se asocia a la escritura silábica a partir de la integración fonema morfema, más que a la sintaxis completa del discurso; lo anterior es indistinto a palabras, frases cortas, oraciones o párrafos, ya que esta tarea se ve favorecida con los años dentro de la condición de prematurez.

En lo referente a la extensión de la palabra y a la identificación fonológica de la cantidad de sílabas que ésta contiene, los niños y las niñas nacidos prematuramente presentan desempeños similares a los nacidos a término en esta actividad; el desempeño adecuado en la segmentación fonológica es indiferente, aun cuando la palabra contenga una, dos, tres o cuatro sílabas. Con el paso de los años y asociado a la edad cronológica, ello favorece la evolución y refuerzo positivo en la identificación fonológica de las sílabas en palabras que contienen como mínimo dos unidades silábicas, y esta ventaja no aplica para palabras monosilábicas.

Las principales dificultades del niño o niña prematuro en relación con el aprendizaje, redundan en habilidades de comprensión y discriminación fonológica que derivan en compromisos en la lectura y comprensión para repetición de elementos del discurso. La escritura no se compromete en el niño o niña prematuro, ni por transcripción ni por dictado, y las operaciones matemáticas se comprometen al relacionarse con elementos de distribución en el espacio, de forma escrita, contrario a cuando se desarrollan mentalmente.

De otro lado, es preciso afirmar que la cantidad de semanas de gestación no es un factor determinante y relacionado con las dificultades en los diferentes elementos del aprendizaje, como sí lo es la edad cronológica del niño o niña prematuro, donde a mayor edad mejor evolución positiva en las dificultades que presenta.

En este sentido, y de forma global, los procesos de aprendizaje deben considerarse

como aquellas actividades básicas y claves en el desarrollo paulatino y funcional de habilidades cognitivas superiores y su posterior especialización, así como aquellas tareas que darán las bases para el desarrollo académico y de interacción social del niño o niña, que incluyen procesos de lectura, escritura y cálculo, que integran discriminación fonológica, componentes espaciales, procedimentales, de ortografía y pronunciación, y en los que los inconvenientes en la ejecución adecuada de las mismas, derivarán en dificultades específicas del aprendizaje sin que necesariamente configuren un trastorno del aprendizaje, en cuyo caso se deben considerar ampliamente los diagnósticos diferenciales, los cuadros etiológicos y los factores de enseñanza-aprendizaje particulares al niño o niña, así como los criterios diagnósticos suficientes; lo anterior, requerirá de abordajes interdisciplinarios que conjuguen ambientes escolares, familiares y clínicos.

Agradecimientos

A las instituciones educativas, padres, madres y docentes de los niños y las niñas que conformaron la muestra de este estudio; a los 160 niños y niñas por su colaboración; a los auxiliares de la investigación del grupo de estudio e investigación Hippocampus; al asesor metodológico y estadístico por habernos acompañado y asesorado en este proyecto. A aquellas personas que entienden la importancia de compartir el conocimiento y facilitaron en este trabajo la búsqueda de la información científica; a familiares, amigas y amigos que nos acompañaron en este quehacer.

Lista de referencias

- Abbott, R., Beminger, V. & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 281-298. Doi: 10.1037/a0019318.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), pp. 96-105. Doi:10.1016/s0214-4603(11)70177-2.
- Álvarez, P. (2009). *Morbilidad y secuelas de los niños prematuros en edad escolar*. Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid-Sección de pediatría, Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/113>
- Aragón, E., Aguilar, M., Navarro, J. & Araujo, A. (2015). Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil. *Revista Española De Pedagogía*, 73 (260), pp. 105-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916001>
- Araoz, L. & Odero, M. (2010). *Aprendizaje y Escolaridad del niño Prematuro. Desafío para nuestras escuelas*. Buenos Aires: Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/escuelas_prematuros2.pdf
- Aubrey, C., Dahl, S. & Godfrey, R. (2006). Early mathematics development and later achievement. *Further evidence, Mathematics Education Research Journal*, 18, pp. 27-46. Doi:10.1007/BF03217428.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*, (28), pp. 86-114. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64515/96222>
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), pp. 9-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342006000100001&script=sci_arttext
- Chard, D., Clarke, B., Baker, S. & Otterstedt, J. (2005). Using measures of number sense to screen for difficulties in mathematics: Preliminary findings. *Assessment for Effective Intervention*, 30, pp. 3-14. Doi: 10.1177/073724770503000202.
- Desoete, A. & Grégoire, J. (2006). Numerical competence in young children and in

- children with mathematics learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 351-367. Doi:10.1016/j.lindif.2006.12.006.
- Deyfor, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Infancia y aprendizaje, *Journal for the study of education and development*, (67-68), pp. 91-114. Doi:10.1174/021037094321268886.
- Diagnus (2015). Boletines informativos. Prematurez. Diagnóstico, investigación, docencia. Córdoba: Diagnus. Recuperado de: <http://www.diagnus.com/pacientes/boletines/prematurez>.
- Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), pp. 125-129. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401513>
- Fernández, J. & Orta, I. (2011). Dificultades de lectura y escritura-percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad. *Revista de investigación en educación*, 9 (1), pp. 84-101. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/216>
- Gil, S. A., Deaño, M. D., Almeida, L. S., Rodríguez, A. C. & García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24 (4), pp. 573-580. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4056>
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S. Neuman & D. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp. 111-125). London: The Guilford Press. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000091&pid=S0120-0534200600010000100017&lng=en
- Hernández, S., Fernández, R., Collado, C. & Lucio, B. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Herrero, M., Pascual, P., Barredo, E., Vázquez, M. & De castro, P. (2014). Visuospatial functions and prematurity. *Revista De Neurología*, 59 (9), pp. 411-418. Recuperado de: <http://europepmc.org/abstract/med/25342055>
- Hübner, M. E. & Ramírez, F. R. (2002). Sobrevida, viabilidad y pronóstico del prematuro. *Revista Médica de Chile*, 130, pp. 931-938. Doi:10.4067/s0034-98872002000800015.
- Jiménez, J. E. & Muñetón, M. A. (2010). Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 22 (4), pp. 813-821. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3806.pdf>
- Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), pp. 2-22. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Jordan, N. C. & Hanich, L. B. (2003). Characteristics of Children with Moderate Mathematics Deficiencies: A Longitudinal Perspective. *Learning Disabil Res Pract*, 18 (4), pp. 213-221. Doi:10.1111/1540-5826.00076.
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development. *Developmental Psychology*, 45 (3), pp. 764-78. Doi: 10.1037/a0014132.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1090 del 2006. Código Deontológico y Bioético del Psicólogo*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Lozano, L. (1990). Las dificultades de lectura desde el procesamiento de la información. *Comunicación, Lengua y Educación*, (5), pp. 105-116, Doi:10.1080/02147033.1990.10820923.
- Lucey, J. F., Rowan, C. A., Shiono, P., Wilkinson, A. R., Kilpatrick, S., Payne, N. R. & Soll, R. F. (2004). Fetal Infants: The Fate of 4172 Infants With Birth Weights of 401 to 500 Grams-The Vermont Oxford Network Experience (1996-2000). *Pediatrics*, 113 (6), pp. 1559-1566. Doi:10.1542/peds.113.6.1559.

- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil: Manual de Aplicación*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Ministerio de Salud (1993). *Resolución No. 8430 de 1993. Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación en Salud*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Salud.
- Mowrer, H. (1952). Speech development in the young child: The autism theory of speech development. Some clinical applications. *Journal Speech Hear, Dis.*, 17, pp. 263-268. Doi:10.1044/jshd.1703.263.
- Narberhaus, A., Pueyo, R., Segarra, D. & Perapoch, J. (2007). Disfunciones cognitivas a largo plazo relacionadas con la prematuridad. *Revista de neurología*, 45 (4), pp. 224-228. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349957>
- Narberhaus, A. & Segarra, D. (2004). Trastornos neuropsicológicos y del desarrollo neuropsicológicos y del neurodesarrollo en el prematuro. *Anales de Psicología*, 20 (2), pp. 317-326. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/27511/26681>
- Northway, W. H., Moss, R. B., Carlisle, K. B., Parker, B., Popp, R. L. Pitlick, P. T. ... Brown, B. W. (1990). Late pulmonary sequelae of bronchopulmonary dysplasia. *New England Journal Med.*, 323, pp. 1793-1799. Doi: 10.1056/nejm199012273232603.
- Oimsted, D. L. (1966). A Theory of the child's learning of phonology. *Lenguaje*, 42 (2), pp. 531-535. Doi: 10.2307/411708.
- OMS (2013). *Nota descriptiva N° 363-Alusiva a «Nacimientos Prematuros»*. Ginebra: OMS. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs363/es/>
- Palencia, A. (2010). "Parto prematuro". *Revista Precop*, 9 (4), pp. 10-19. Recuperado de: <https://scp.com.co/precop/>
- Peña, M. (2010). Adquisición Fonológica en niños prematuros. *Revista de Neurología*, 50 (1), pp. 12-18. Recuperado de: www.neurologia.com/pdf/web/5001/bd010012.pdf
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2004). *BasC: Sistema de evaluación de conductas para niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Salazar, B., Whetsell, M., Ruvalcaba, M., Guadalup, I. & Cervantes, N. (2007). Efectos de la contención en hipoxia percutánea posterior a la aspiración endotraqueal en neonatos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25 (1), pp. 50-57. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072007000100005&script=sci_arttext.
- Smith, S., Scott, K. A., Roberts, J. & Locke, J. L. (2008). Disabled readers' performance on tasks of phonological processing, rapid naming and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning Disabilities, Research & Practice*, 23 (3), pp. 113-124. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.00269.x.
- SPSS & IBM (2013). *SPSS para Windows. Versión 22. Syntax Reference Guide*. Illinois: IBM.
- Wood, N. S., Marlow, N., Costeloe, K., Gibson, A. T. & Wilkinson, A. R. (2000). Neurologic and Developmental Disability after Extremely Preterm Birth. *New England Journal Med*, 343 (6), PP. 378-384. Doi:10.1056/nejm200008103430601.
- Winitz, H. (1969). *Articulofory ocquisifion and behavior*. New York: Appleton Century CroRs.
- Yáñez-Téllez, G. & Prieto-Corona, D. B. (2009). *Batería neuropsicológica para la evaluación de los trastornos del aprendizaje Baneta*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Ziegler, C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin by the American Psychological Association* 2005, 131 (1), pp. 3-29. Doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3.

Referencia para citar este artículo: Rosenberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1087-1102.

Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana*

CELIA RENATA ROSEMBERG**
Investigadora Conicet, Argentina.

ALEJANDRA STEIN***
Investigadora Conicet, Argentina.

Artículo recibido en octubre 9 de 2015; artículo aceptado en enero 22 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Se presenta un estudio longitudinal del desempeño de niños que participaron de un programa de promoción del desarrollo lingüístico en el jardín de infantes y en 1° grado del nivel primario. Un grupo de niños participantes (198) fue evaluado en vocabulario pasivo y productivo, escritura y lectura; su desempeño fue comparado con el de un grupo control (43). Se observó un mejor desempeño de los niños participantes, tanto en el jardín de infantes como en 1° grado. El análisis de regresión múltiple mostró que algunas de las habilidades evaluadas en el Nivel Inicial predicen el desempeño de los niños en 1° grado. Los resultados destacan la relevancia de una intervención planificada y sistemática en el Nivel Inicial con el fin de conseguir logros observables en el desempeño de los niños.

Palabras clave: alfabetización temprana, vocabulario, estudio longitudinal (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

A longitudinal study of the impact of an early literacy intervention program

• **Abstract (analytical):** The study presents the results of a longitudinal study focused on the performance of a group of children that participated in an educational program aimed to promote linguistic development among students in kindergarten and 1st Grade of primary school. A group of children that participated in the program (198) were tested to assess their receptive and expressive vocabulary and reading and writing skills. Their performance was compared to a control group (43). Results showed a better performance in the children who participated in the program both in kindergarten as well as in 1st Grade. The multiple regression analysis showed that some of the abilities tested in kindergarten can predict children's academic performance in 1st Grade. The results outline the importance of carrying out planned and systematic interventions in kindergarten that contribute to observable achievements in children's performance.

Key words: Early literacy, vocabulary, longitudinal study (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (Área: Psicología, Subárea: Psicología) se basa en la investigación "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas", realizada por las autoras con la financiación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina (Subsidio PIP 9262012) y de la Fundación Arcor. Realizada entre el 14 marzo del 2011 y el 16 de diciembre de 2012.

** Doctora en Educación. Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal de Conicet. Profesora Titular UBA. Correo electrónico: crossemer@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias del Lenguaje. Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Asistente de Conicet. Docente auxiliar UBA. Correo electrónico: alejandrastein@yahoo.com.ar



Estudo longitudinal do impacto de um programa de alfabetização precoce

• **Resumo (analítico):** Apresenta-se um estudo longitudinal do desempenho de crianças que participaram de um programa de promoção do desenvolvimento linguístico na escola de Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental. Um grupo de crianças participantes (198) foi avaliado em vocabulário receptivo e produtivo, escrita e leitura; seu desempenho foi comparado com o de um grupo de controle (43). Observou-se um melhor desempenho das crianças participantes, tanto na escola infantil quanto no ensino fundamental. A análise de regressão múltipla mostrou que algumas das habilidades avaliadas na Educação Infantil predizem o desempenho das crianças na 1ª série. Os resultados destacam a importância de uma intervenção planejada e sistemática na escola infantil de forma a atingir resultados observáveis no desempenho das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização precoce, vocabulário, estudo longitudinal (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Investigaciones realizadas en las últimas décadas mostraron la relevancia de las intervenciones tempranas para fomentar el acceso a la alfabetización, en particular en aquellos niños que crecen en hogares pobres o en entornos culturales en los que la lectura y la escritura no constituyen prácticas frecuentes (Britto, Fulgini & Brooks-Gunn, 2006, Campbell & Ramey, 1994, Maldonado-González & Guerrero-Contreras, 2009, Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001). En el marco de esa línea de investigación, el estudio que se informa en el presente trabajo se centra en el análisis longitudinal de los efectos de un programa de promoción del desarrollo lingüístico y la alfabetización temprana implementado en jardines de infantes de Argentina, a los que asisten niños en situación de pobreza, sobre el desempeño que estos niños muestran en la transición a la escuela primaria. La alfabetización temprana comprende los procesos iniciales de lectura y escritura que comienzan antes del aprendizaje formal en la escuela primaria (McLane & McNamee, 1990, Neuman, 1998). Desde la perspectiva de la alfabetización temprana, se enfatiza la importancia del apoyo y la intervención de un adulto competente para el logro de estos aprendizajes por parte de los niños.

Los programas de promoción de la alfabetización temprana

Desde 1960 se implementan, tanto en Estados Unidos como en otros países, programas destinados a facilitar en el jardín de infantes el proceso de alfabetización, mejorar los logros en el nivel primario y sentar las bases para el dominio de la alfabetización como una herramienta cultural a lo largo de la vida.

Los programas de alfabetización temprana difieren según la edad de los niños a los que atienden, las prestaciones que brindan, los lugares donde se implementan y los actores involucrados (Britto, Fulgini & Brooks-Gunn, 2006, Snow, 2006). Algunos programas, como el *Abecedarian* (Ramey & Campbell, 1984), llevan a cabo específicamente acciones en centros de desarrollo infantil o jardines de infantes. Otros, como el *Early Access to Success in Education* (Snow, Dickinson & Tabors, 1989) se focalizan, en cambio, en la consecución de acciones con los padres de los niños para la promoción de la alfabetización familiar. Un tercer tipo de programas combina estrategias de intervención tanto en centros de educación infantil como en los hogares de los niños. Entre estos programas se encuentran *Early Head Start*, *Head Start*, *Parent-Child Development Centers*, *Comprehensive Development Program* y el programa *Oscarito*. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en

contextos de pobreza, cuyo impacto se analiza en el presente trabajo.

Los programas también varían en cómo conciben el proceso de alfabetización y ello incide en el énfasis que imprimen a las distintas acciones orientadas a fomentar los diversos aspectos involucrados en el proceso. Algunos programas se centran especialmente en la promoción de los conocimientos que posibilitan la decodificación o transcripción de las unidades escritas en representaciones fonológicas -esto es, representaciones de la forma o estructura sonora de las palabras-; entre ellos, *Sound Partners* (Vadasy, Jenkins & Pool, 2000), *Phonological awareness training in Reading and Word analogy* (O'Shaughnessy & Swanson, 2000) y *ABD's of Reading* (Williams, 1976). Las acciones de estos programas tienen por objeto que los niños desarrollen conciencia fonológica, adquieran conocimientos acerca de las letras, el dominio de las correspondencias entre estas y los sonidos y aprendan a leer y escribir palabras simples. Sin embargo, desde otras posturas se sostiene que estos aspectos, aunque configuran aprendizajes necesarios, poseen un alcance limitado y no deben ser tomados como un fin en sí mismos. Por lo tanto, su atención sólo debería ocupar una parte de las estrategias de intervención (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003, Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004, Snow, 2006). El desarrollo del vocabulario, el dominio de una sintaxis compleja y de formas y estrategias discursivas variadas contribuyen, asimismo, a la alfabetización.

Los conocimientos y las habilidades involucrados en la alfabetización

Como se señaló en el apartado anterior, diversos programas de alfabetización temprana buscan promover el desarrollo de la conciencia lingüística, así como el conocimiento de las relaciones fonográficas -esto es, las relaciones entre fonemas y grafemas-, en tanto predicen la alfabetización (Borzone & Signorini, 1988, Ehri, 1976). Sin embargo, tal como afirman Dickinson et al. (2003) y Whitehurst y Lonigan

(2003) diversas habilidades de lenguaje oral son críticas para la alfabetización, entre ellas, la comprensión y el empleo de vocabulario (Biemiller, 2006, Burgess & Lonigan, 1998, Wagner et al., 1997), la producción de frases gramaticalmente correctas (Dickinson, 1987, Scarborough, 2003) y la habilidad para construir discurso extendido (Beals, 2001, Bishop & Edmundson, 1987, Vernon-Feagans, Hammer, Miccio & Manlove, 2003). Todas estas habilidades no son independientes a lo largo del desarrollo. Así por ejemplo, se ha mostrado que el incremento del vocabulario en los niños puede impulsar el desarrollo de la conciencia fonológica (Burgess & Lonigan, 1998, Goswami, 2003, Wagner et al., 1997). También se ha identificado una correlación entre las habilidades de producción de discurso y el vocabulario de los niños (Dickinson & Tabors, 2001, Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007).

El vocabulario, así como la elaboración de frases complejas y la habilidad para integrar las frases en un discurso extendido comienzan a desarrollarse tempranamente en las interacciones que los niños mantienen con adultos en el entorno familiar y en el jardín de infantes (Arrúe, Stein & Rosemberg, 2012, Snow, 1983, Sulzby, 1985, Taylor, 1983). Estas interacciones dan lugar a experiencias con el discurso oral y la conversación que constituyen una matriz para la adquisición del lenguaje oral. En efecto, los resultados de investigaciones recientes (Bloom, Paradis & Sorenson-Duncan, 2012, Fernald, Marchman & Weisleder, 2013, Hart & Risley, 1995, Hoff, 2006, Kuntay & Slobin, 2002, Tomasello, 2003, Veneziano & Parisse, 2010, Weisleder & Fernald, 2011, Weizman & Snow, 2001) sugieren que muchas de las características del desarrollo del lenguaje infantil se hallan ligadas a las experiencias lingüísticas tempranas.

El desarrollo lingüístico en estas primeras experiencias resulta de gran relevancia (Hoff, 2013, Snow et al., 2007). En efecto, los diferentes aspectos que constituyen la función comunicativa y representacional del lenguaje en la forma oral tempranamente en la infancia sentarán las bases que impulsarán el desarrollo

lingüístico y cognitivo posterior (Marchman & Fernald, 2008, Weisleder & Fernald, 2011) y serán también capitalizados para la alfabetización (Dickinson, McCabe & Essex, 2006).

Entre estos aspectos, el desarrollo del léxico, ha comenzado recientemente a recibir una gran atención por su impacto en una variedad de aspectos del lenguaje y la cognición. Así por ejemplo, Marchman y Fernald (2008) mostraron que la amplitud del vocabulario y la velocidad en el reconocimiento de palabras a los 25 meses explican la varianza en habilidades lingüísticas y cognitivas a los 8 años de edad.

Se ha observado, además, que la extensión y la variedad del vocabulario se asocian con el desempeño en lectura y escritura en los inicios de la escolarización primaria. Diversas investigaciones mostraron que el vocabulario se halla correlacionado con el reconocimiento de palabras (Muter et al., 2004, Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). En efecto, la amplitud del léxico se relaciona de manera indirecta con el desarrollo de la conciencia fonológica, en tanto incide en la conformación de la representación fonológica de las palabras. La conciencia fonológica se asocia, por su parte, con el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras (Defior, 2014, Goswami, 2003, Oullette & Haley, 2013). Además, la amplitud del léxico en los años preescolares predice la comprensión lectora en los grados medios -tercero y cuarto- de la educación básica (Sénéchal, Oullette & Rodney, 2006). Por un lado, la comprensión de textos escritos se apoya en las habilidades de decodificación y lectura fluida de palabras (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007). Por otro lado, un vocabulario amplio permite la configuración de representaciones semánticas flexibles, precisas e interrelacionadas que pueden ser fácilmente activadas durante la lectura (Biemiller, 2006, Perfetti, 2007).

Diferencias socioculturales en el proceso de alfabetización

La importancia que posee el vocabulario para el desarrollo lingüístico y cognitivo y para

la alfabetización conduce a prestar atención a las diferencias muy marcadas identificadas ya a los 4 años de edad en la comprensión y el uso de vocabulario. Estas diferencias, atribuibles al lenguaje al que los niños están expuestos en su entorno (Weizman & Snow, 2001) no se distribuyen al azar sino que se hallan asociadas con el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres (Hart & Risley, 1995, Hoff, 2006).

En Argentina, una serie de trabajos realizados por nuestro grupo de investigación pusieron de manifiesto diferencias en la cantidad, la variedad y la calidad (tipo de palabras, grado de abstracción, grado de familiaridad) del vocabulario que escuchan, en sus interacciones cotidianas en el hogar, niños argentinos de 4 años de edad pertenecientes a distintos grupos socioculturales -niños de sectores medios, niños que viven en poblaciones urbano marginadas y niños de comunidades indígenas qom (Rosemberg, Alam & Stein, 2012, 2014, Rosemberg & Stein, 2009, Rosemberg, Stein, Alam & Piacente, 2013, 2014, Rosemberg, Stein & Borzone, 2011)-, así como también diferencias en la cantidad y la variedad del léxico empleado por los niños en esas mismas interacciones (Rosemberg, Alam & Stein, 2014, Rosemberg et al., 2014).

Estas diferencias sociales en la amplitud del vocabulario infantil son coincidentes con las diferencias registradas entre niños pequeños de distintos grupos sociales en cuanto a sus conocimientos referidos al código escrito: conocimientos sobre las letras y las correspondencias, habilidades de conciencia fonológica y habilidades para la escritura de palabras simples (Diuk, Borzone & Ledesma, 2010, Duncan & Seymour, 2000).

Con el propósito de atender a estas diferencias, en Argentina se elaboró el Programa “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza” (Rosemberg & Borzone, 2004). La propuesta busca optimizar las actividades que tienen lugar habitualmente en los centros educativos y potenciar, a partir de la articulación con los hogares, el efecto de las interacciones sobre

el lenguaje y la cognición de los niños. Las actividades y los materiales del programa recuperan los saberes y la variedad lingüística empleada por los niños, al tiempo que buscan acrecentar su léxico, su conocimiento del mundo, sus recursos y estrategias de discurso, así como impulsar el aprendizaje de la variante lingüística estándar y el acceso al proceso de alfabetización. Se enfatizan actividades orientadas a fomentar la comprensión y el uso de vocabulario y las primeras habilidades de escritura.

El programa “Oscarcito” se implementó en Argentina en jardines de infantes de las Provincias de Buenos Aires y Entre Ríos. Los resultados de una evaluación de la implementación en Entre Ríos evidenciaron su impacto positivo en el aprendizaje de los niños (Rosemberg, Stein & Menti, 2011). Los niños que habían participado de la implementación mostraban un mejor desempeño en vocabulario y habilidades de escritura de palabras al terminar el jardín de infantes que un grupo que no había participado. El objetivo del presente trabajo es analizar longitudinalmente el impacto diferido del programa en el desempeño de los niños al final de primer grado de la escuela primaria, considerando, además, en qué medida los resultados observados en el desempeño al terminar el jardín de infantes predicen su desempeño al término de primer grado.

2. Metodología

Participantes

Un grupo de 198 niños participantes de la intervención en el marco del programa (GI) en salas de 5 años en el jardín de infantes, que asistían a instituciones educativas de los Departamentos de Concordia, Federación, Chajarí y Victoria (Entre Ríos, Argentina).

El grupo control (GC), que se tomó para contrastar el desempeño del GI estuvo conformado por 43 niños que asistían a dos jardines de infantes municipales de la Provincia de Buenos Aires. Estas instituciones fueron seleccionadas debido a que se trataba de jardines

de infantes comunes, municipales, y a las que asistían niños provenientes de poblaciones de bajo nivel socioeconómico, al igual que los jardines de infantes que participaron de la intervención.

En el marco del análisis longitudinal, en el análisis de regresión que permite estimar cómo el desempeño de los niños al término de la sala de 5 años predice su desempeño a fines de primer grado se tuvieron en cuenta sólo los niños de ambos grupos respecto de los que se contaba con la información de las tomas de pruebas realizadas en esos dos momentos: 98 niños del GI y 19 del GC. Ambos grupos presentan características similares en cuanto al nivel educativo de las madres de los niños: en el GI el 47% de las madres alcanzó como máximo nivel educativo el primario completo y el 38% cuenta con secundario incompleto o completo; en tanto que en el GC, el 47% de las madres alcanzó un nivel de escolaridad primaria y un 26% cuenta con secundario incompleto o completo. Se desconoce el nivel educativo del resto de las madres. Los resultados del Chi cuadrado mostraron que no existe una asociación significativa entre las variables grupo (intervención, control) y nivel educativo de la madre.

Procedimiento

Aplicación del programa “Oscarcito” para la promoción del desarrollo del lenguaje y de la cognición infantil¹

El Programa “Oscarcito. Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo” se implementó en la totalidad de las aulas de

1 En un artículo publicado por las autoras en el año 2011 se informan los resultados del impacto del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo en habilidades de vocabulario y escritura de un grupo de niños participantes al finalizar el jardín de infantes en el año 2010. En el estudio previo mencionado se contemplaron también variables tales como el nivel educativo de la madre y la asistencia previa al jardín de infantes. En el presente trabajo, en cambio, se analiza longitudinalmente el impacto diferido del programa en el desempeño de otro grupo de niños participantes al final de primer grado de la escuela primaria, considerando en qué medida los resultados observados en el desempeño al terminar el jardín de infantes predicen su desempeño al término de primer grado. Los datos analizados en el presente artículo fueron obtenidos en los años 2011 y 2012.

preescolar (salas de 5 años) de las instituciones educativas de Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos (23.800 niños y 1.270 docentes). Las directoras y supervisoras de los jardines realizaron la capacitación de las maestras en las acciones orientadas a fomentar el desarrollo del lenguaje y de la cognición en los niños. Para ello, los equipos de gestión habían recibido de manera previa una formación específica sobre desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. A los directivos y a los docentes se les proporcionaron los siguientes materiales:

1. Una colección de cuadernillos que presentan los conceptos teóricos que fundamentan las acciones del programa. En los cuadernillos se abordan las siguientes temáticas: el aprendizaje en la interacción, el desarrollo de léxico, el aprendizaje discursivo -narraciones, explicaciones, descripciones, instrucciones-, el desarrollo de habilidades fonológicas, los vínculos entre juego y desarrollo lingüístico, la alfabetización familiar², entre otros.

2. Guías con propuestas didácticas para llevar a cabo en las aulas. La estructura de las guías comprende las distintas actividades cotidianas y las organiza en torno a temáticas específicas (entre ellos, mascotas, el fondo del mar, dinosaurios, el circo). En cada guía se proponen estrategias para promover habilidades comunicativas, la adquisición de conocimientos referidos al sistema de escritura, el aprendizaje de distintas formas y estrategias discursivas, y el desarrollo del vocabulario por parte de los niños.

En los jardines de infantes a los que asistían poblaciones vulnerables de tres departamentos de la provincia de Entre Ríos -Concordia, Federación y Chajarí- la implementación del programa contempló, además de las actividades en las salas, una línea de acción que comprende la realización de doce encuentros a lo largo del ciclo lectivo en los que participan las familias de los niños. En los encuentros se intercambió acerca del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y de cómo promoverlo mediante la lectura de cuentos. Se presentaron

las diferentes estrategias que pueden promover el desarrollo lingüístico y cognitivo durante la lectura de cuentos, las actividades con rimas y poesías como facilitadoras del desarrollo de la conciencia fonológica, la narración de experiencias pasadas y futuras, la descripción de situaciones y objetos, la formulación de las instrucciones de un juego, el aprendizaje de palabras, y la relevancia de colaborar con los niños para que aprendan a escribir su nombre y otras palabras. Además, las familias recibieron ejemplares de los libros para niños “En la casa de Oscarcito” (Rosemberg & Borzone, 2005, 2008). Estos libros contienen dos cuentos y una serie de actividades orientadas a promover el desarrollo de las habilidades mencionadas. Los niños llevan a cabo dichas actividades en el contexto de su hogar, con la colaboración de sus padres, hermanos mayores u otros miembros de sus familias o comunidad.

Con el propósito de facilitar la transición del jardín de infantes a la escuela primaria se realizaron acciones de articulación del programa en primer grado en 11 escuelas de los Departamentos de Concordia, Federación, Chajarí y Victoria. Se trata de escuelas en las que la gran mayoría de los niños/as que participan del programa en sala de 5, continúan su trayectoria escolar en la misma institución. El impacto de las acciones de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario alcanzó a 765 niños y 38 docentes.

En el presente trabajo se analiza el desempeño de un grupo de niños de sala de 5 que participó del programa durante todo el ciclo lectivo correspondiente al año 2011 (8 horas semanales aproximadamente).

Procedimientos de obtención de información empírica

Los niños del GI y del GC fueron evaluados en entrevistas individuales al final de sala de 5 años del Nivel Inicial mediante el empleo de las siguientes pruebas:

Prueba estandarizada de vocabulario pasivo. Test de vocabulario en imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana (Dunn,

² Los cuadernillos están disponibles en: https://www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

Padilla, Lugo & Dunn, 1986). El test evalúa el vocabulario receptivo o comprensivo. Se solicita a los niños que indiquen la imagen que corresponde a una palabra. Dado que no existen normas para la población argentina, se informan los puntajes brutos (cantidad de respuestas correctas).

Prueba de producción de categorías conceptuales (adaptada de Lucariello, Kyratzys & Nelson, 1992). Se solicita al niño que mencione ítems conceptuales básicos correspondientes a una serie de categorías superordinadas familiares -animales, comidas, ropa, mobiliario, partes del cuerpo y herramientas-. Se contabilizan los ítems conceptuales de nivel básico proporcionados por el niño para cada categoría superordinada. Cuando el niño produce el término que representa el concepto -ejemplo, martillo- se le asignan dos puntos; cuando hace referencia al concepto pero no dice el término lingüístico correspondiente -por ejemplo, para golpear clavos-, se le atribuye un punto.

Prueba de escritura. Los niños escriben su nombre y 5 palabras conocidas (mamá, papá, mesa, oso, pato). El puntaje se asignó al niño considerando si escribía la palabra completa, si lo hacía omitiendo alguna letra, si escribía letras al azar, si escribía sólo la primera letra, o si no escribía ninguna letra. El puntaje máximo por palabra era 4. Se informa el promedio de puntaje por palabra obtenido por cada grupo.

Se evaluó a los niños del GI y del GC al concluir primer grado mediante el empleo de las pruebas descriptas a continuación:

Prueba estandarizada de vocabulario pasivo. Test de vocabulario en imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana (Dunn et al., 1986).

Prueba de escritura. Se trata de la misma prueba empleada en sala de 5, pero en este caso los niños escribieron su nombre y las siguientes palabras: mamá, papá, dedo, mesa, pelo, luna, nene, mano, gato, alto, barro, plato, oso, sol.

Prueba de lectura. En entrevistas individuales se les solicitó que leyesen las palabras de la serie usada en la prueba de escritura, menos el nombre del niño. Las palabras fueron presentadas a los niños escritas

en tarjetas en letra imprenta minúscula o mayúscula, según la modalidad de enseñanza de la maestra del grupo, y la lectura fue audiograbada. Se consideró si el niño podía leer la palabra (1 punto) o si no podía hacerlo (0 punto). El puntaje máximo de la prueba era de 14 puntos. Se informa el puntaje total promedio obtenido por cada grupo.

En todos los casos, las entrevistas individuales se llevaron a cabo en la institución escolar -jardín de infantes o escuela primaria- a la que asistían los niños. Las pruebas fueron tomadas por asistentes de investigación capacitados en la realización de la tarea. Los instrumentos y los procedimientos metodológicos empleados cumplen con las normas éticas establecidas para la investigación científica en Ciencias Humanas y fueron evaluados a partir de informes presentados a las comisiones asesoras de Conicet.

Procedimientos de análisis

En primer lugar, se realizó el análisis cuantitativo y comparativo de las puntuaciones alcanzadas por los niños del GI y del GC en los tests tomados al final de primer grado. Se calcularon las medias y los desvíos estándar y luego se evaluó la significatividad estadística de las diferencias entre los grupos mediante la prueba t de Student. Estos resultados se informan en la sección: Evaluación del desempeño en vocabulario, escritura y lectura de los niños en primer grado.

Luego, se comparó longitudinalmente el desempeño en vocabulario de recepción y en escritura de los niños de ambos grupos (GI y GC) al final de sala de 5 años y al final de primer grado, considerando sólo aquellos niños acerca de los que se contaba con la información de ambas tomas de pruebas.

Como parte del análisis longitudinal, se llevó a cabo un análisis de predictores sobre las pruebas aplicadas al inicio de sala de 5 y al término de primer grado a través de un análisis de regresión múltiple a fines de establecer en qué medida el desempeño mostrado en sala de 5 años en los instrumentos para la evaluación del

vocabulario receptivo, producción conceptual y escritura predecían el resultado de los niños en vocabulario receptivo, lectura y escritura al finalizar primer grado.

Los resultados de este análisis se presentan en la sección: Evaluación longitudinal del desempeño en escritura y vocabulario entre el final de sala de 5 años y el final de primer grado.

Tabla 1: Puntajes obtenidos (medias) a fin de primer grado por el grupo que participó de la intervención y el grupo control en vocabulario, lectura y escritura.

	Grupo Intervención	Grupo Control	t de Student
Vocabulario	65,18	56,84	$t_{(122)} = 3,28, SE = 2,55, p < .001$
Lectura	10,4	7,8	$t_{(60)} = 3,12, SE = 0,84, p < .005$
Escritura	3,66	2,9	$t_{(48)} = 4,79, SE = 0,16, p < .001$

Los resultados presentados en la Tabla 1 muestran diferencias entre el grupo que participó de la intervención y el que no lo hizo en vocabulario, escritura y lectura. Al finalizar primer grado los niños del GI muestran un mejor desempeño que los niños del GC. Esto es, los niños del GI pueden escribir correctamente casi todas las palabras que se les dictan, leen significativamente mejor que los niños del GC y tienen un vocabulario significativamente más amplio que ellos. El análisis estadístico mostró que las diferencias entre el GI y el GC en las tres variables analizadas son estadísticamente significativas (prueba t de Student).

La evaluación longitudinal del desempeño en escritura y vocabulario entre el final de sala de 5 años y el final de primer grado

El desempeño diferencial del GI y del GC a fin de primer grado puede interpretarse más acabadamente considerándolas en relación con las diferencias en el desempeño que los dos grupos de niños ya ponían de manifiesto a fines de la sala de 5 años del Nivel Inicial. Estas diferencias reflejan los avances que

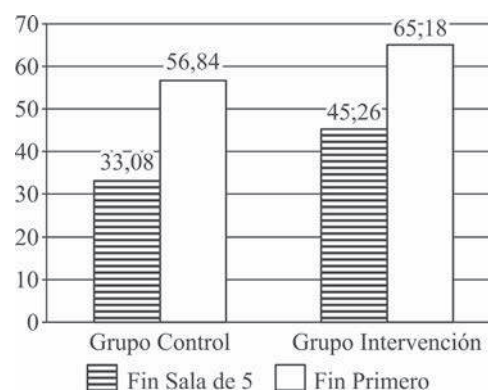
3. Resultados

La evaluación del desempeño en vocabulario, escritura y lectura de los niños en primer grado

En la Tabla 1 se muestran las diferencias a fin de primer grado entre el GI y el GC en las tres variables analizadas: vocabulario receptivo, escritura y lectura. Asimismo, se presenta la evaluación de la significación estadística de estas diferencias entre los grupos mediante la prueba t de Student.

ambos grupos de niños realizaron en algunos aspectos de su desarrollo lingüístico en el jardín de infantes. En los Gráficos 1 y 2, se incluyen datos referidos al desempeño en vocabulario receptivo y en escritura que cada uno de los grupos ponía de manifiesto al final de la sala de 5 años y al terminar el primer grado.

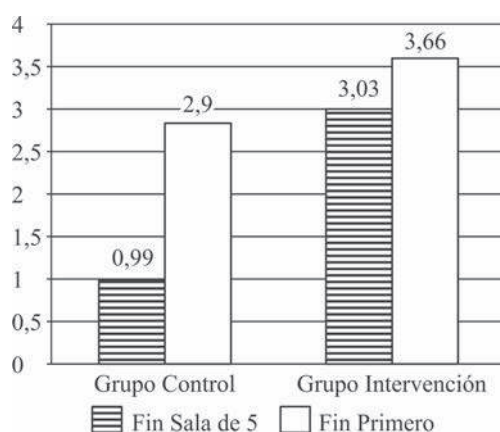
Gráfico 1: Puntaje de vocabulario receptivo (medias) a fin de sala de 5 años y a fin de primer grado en los niños participantes de la intervención (GI) y en el grupo control (GC).



Los datos presentados en el Gráfico 1 muestran que las diferencias entre los grupos GI y GC observadas a fin de primer grado

a favor de los niños que participaron de la implementación se observaban incluso en mayor medida al final de sala de 5 años. En efecto, al final de la sala de 5 años el desempeño en la prueba de vocabulario de los niños que habían participado de la implementación del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (GI) superaba en 12,18 puntos al desempeño de los niños que no habían participado del programa (GC) (45,26 vs. 33,08 respectivamente).

Gráfico 2: Puntajes de escritura (medias) al término de sala de 5 años y a fin de primer grado en los niños participantes de la intervención (GI) y en el grupo control (GC).



Los datos presentados en el Gráfico 2 sobre el desempeño en escritura de los dos grupos de niños (GI y GC) a fin de sala de 5 años y de primer grado reflejan un fenómeno similar al señalado en relación a desempeño en vocabulario receptivo. Sobre un valor promedio de 4 puntos por palabra bien escrita, al término de la sala de 5 años las puntuaciones obtenidas por los niños del GI superaban en 2,04 puntos a los niños del GC (3,03 versus 0,99 respectivamente).

El impacto de la intervención en el jardín de infantes se mantiene a fin de primer grado, momento en el cual el GI continúa mostrando un mejor desempeño en escritura que el GC en 0,63 puntos. El puntaje de 2,9 que obtuvo el GC al finalizar primer grado está incluso 0,13 puntos por debajo que el obtenido por el GI al finalizar el jardín de infantes. En cuanto al puntaje de 3,66 puntos, promedio por palabra (máximo 4 puntos), que obtuvo el grupo que

participó de la intervención a fin de primer grado implica que estos niños pueden escribir correctamente casi toda la serie de palabras presentadas como estímulo en la prueba.

Con el objeto de ponderar en mayor medida la relevancia de promover el desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes y su impacto en el desempeño de los niños en primer grado se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple. Dicho análisis permitió evaluar si el desempeño de los niños en vocabulario receptivo, producción conceptual y escritura temprana a fin de sala de 5 años predice su desempeño en escritura y vocabulario al finalizar el primer grado.

Con respecto a los aspectos del desempeño a fin de sala de 5 años que predicen el desempeño en escritura al final de primer grado el modelo de regresión resultó adecuado y significativo ($F_{(3, 108)} = 8.22$, $MSE = 79.12$, $p < .001$, $R^2 = .19$). De las tres variables contempladas, el desempeño en escritura a fines de sala de 5 años predice significativamente el desempeño de escritura a fin de primer grado ($\beta = .28$, $t = 2.50$, $p < .01$). Por su parte, el desempeño en producción de categorías conceptuales a fin de sala de 5 años también predice el desempeño en escritura aunque marginalmente ($\beta = .20$, $t = 1.93$, $p = .06$). El desempeño en vocabulario receptivo no mostró un efecto significativo ($\beta = .02$, $t = 0.18$, $p = .86$).

En la Tabla 2 pueden observarse los β para cada variable predictora propuesta.

Tabla 2: Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en escritura al término de primer grado.

	B	T	p
Escritura a fin de sala de 5 años	,28	2,50	,01
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	,20	1,93	,06
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	,02	0,18	,86

Con el propósito de conocer las variables que predicen el desempeño en vocabulario a fin de primer grado, se llevó a cabo un segundo análisis de regresión lineal múltiple, introduciendo en el modelo como variables predictoras al desempeño en vocabulario y en producción de categorías conceptuales al término de la sala de 5 años.

El modelo de regresión propuesto resultó significativo ($F_{(3, 108)} = 6.95$, $MSE = 481.74$, $p < .001$, $R^2 = .11$). Tanto el desempeño en vocabulario receptivo al finalizar el jardín de infantes ($\beta = .21$, $t = 2.11$, $p < .04$), como el desempeño en producción de categorías conceptuales ($\beta = .19$, $t = 1.96$, $p < .05$) predicen el desempeño de vocabulario al finalizar el primer grado. En la Tabla 3 se presentan los β para cada variable predictora propuesta en el modelo.

Tabla 3: Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en vocabulario receptivo a fin de primer grado³.

	B	T	P
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	.21	2.11	.04
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	.19	1.96	.05

Por último, con el objeto de determinar qué variables predicen el desempeño en lectura a fin de primer grado, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, introduciendo en el modelo como variables predictoras al desempeño en vocabulario receptivo, en escritura y en producción de categorías al finalizar la sala de 5 años.

El modelo de regresión propuesto resultó significativo ($F_{(3, 81)} = 4.32$, $MSE = 15.23$, $p < .05$, $R^2 = .14$). De las variables propuestas, el desempeño en escritura al finalizar el jardín de infantes ($\beta = .32$, $t = 2.22$, $p < .05$) predice el desempeño en lectura al finalizar primer grado. Las variables referidas al desempeño en producción de categorías conceptuales

y desempeño en vocabulario receptivo no predicen significativamente el desempeño en lectura al finalizar primer grado (producción de categorías $\beta = .04$, $t = 0.29$, $p < .77$; vocabulario receptivo $\beta = .05$, $t = 0.35$, $p < .72$).

En la Tabla 4 pueden observarse los β para cada variable predictora propuesta en el modelo.

Tabla 4: Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en lectura a fin de primer grado.

	B	T	P
Escritura a fin de sala de 5 años	.32	2.22	.05
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	.05	0.35	.72
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	.04	0.29	.77

4. Discusión

Los resultados del análisis longitudinal presentado en este estudio pusieron de manifiesto que la participación en el programa de desarrollo lingüístico y alfabetización temprana en el jardín de infantes implicó un efecto positivo significativo que se manifiesta de modo diferido en los logros en el aprendizaje de los niños al finalizar el primer grado. En efecto, los niños participantes pusieron de manifiesto al terminar el primer grado un desempeño significativamente mejor en sus habilidades de vocabulario de recepción, lectura y escritura que los niños del grupo control.

El análisis de la trayectoria de ambos grupos de niños y de su desempeño al final de primer grado en relación con el que mostraban al terminar la sala de 5 años pone de manifiesto que, en cierta medida, la diferencia en el desempeño de ambos grupos de niños en vocabulario, lectura y escritura es el resultado

3 No se incluyó la variable escritura como predictora debido al efecto de colinealidad.

de los avances y de las mayores oportunidades de aprendizaje que ha tenido en el jardín de infantes el grupo de niños que participó de la intervención.

En efecto, el mayor desarrollo del vocabulario de los niños participantes de la intervención que se observa en jardín de infantes y se mantiene en primer grado puede, seguramente, ser el resultado su participación en juegos y actividades específicamente diseñadas para incrementar el vocabulario infantil. Asimismo, las lecturas de cuentos y otros textos, situaciones en las que las estrategias de interacción de las docentes se focalizaban en las palabras nuevas o poco familiares para los niños, pueden dar cuenta de la mayor amplitud y diversidad del vocabulario identificada en este grupo de niños; en línea con lo señalado previamente en otras investigaciones (Dickinson & Tabors, 2001, Harris, Michnick-Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011, Wasik, Bond & Hindman, 2006).

De manera similar a los estudios llevados a cabo con otras lenguas, los resultados del análisis de regresión múltiple del presente trabajo muestran que la amplitud y la diversidad del vocabulario que los niños han adquirido en los años preescolares incide en el vocabulario que los niños adquieren en momentos posteriores del desarrollo (Dickinson & Tabors, 2001, Snow et al., 2007, Weizman & Snow, 2001). En efecto, se observó que las habilidades de vocabulario pasivo al finalizar el jardín de infantes así como también las habilidades de vocabulario productivo, medido a través de la producción de categorías conceptuales de nivel básico -perro, gato, caballo- correspondiente a distintas categorías superordinadas -animal-, predicen el vocabulario que los niños poseen al terminar primer grado.

Asimismo, se encontró que las habilidades de vocabulario productivo también predicen las habilidades de escritura de palabras al terminar el primer grado y, a su vez, las habilidades de escritura predicen las de lectura. La importancia que revisten estos resultados puede sopesarse apropiadamente si ellos se tienen en cuenta en relación con los hallazgos de estudios anteriores que muestran que el conocimiento del vocabulario está asociado

a las habilidades de conciencia fonológica (Goswami, 2003, Oullette & Haley, 2013) y que contribuye al incremento así como a la solidez de las relaciones entre las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas. El desarrollo de habilidades fonológicas y la solidez y consistencia de las relaciones mencionadas pueden facilitar los procesos de escritura de palabras (Goswami, 2003, Metsala & Walley, 1998) y de composición textual (Duin & Graves, 1987, Menti, Sánchez-Abchi & Borzone, 2012, Zarry, 1999), así como la lectura de palabras y los procesos de comprensión de textos (Perfetti, 2007, Bast & Reitsma, 1998, Protopoulos et al., 2007).

El mejor desempeño en lectura y escritura de palabras que muestran en primer grado los niños participantes de la intervención con respecto al grupo control podría seguramente ser, también, una consecuencia de su participación en otras situaciones de enseñanza generadas por el programa de desarrollo lingüístico y alfabetización temprana en el jardín de infantes. En efecto, las situaciones focalizadas en juegos con sonidos, para impulsar el desarrollo de la conciencia fonológica, y las situaciones de lectura y de escritura compartida de palabras y textos simples, que permitieron que los niños comenzaran a familiarizarse con las relaciones entre los grafemas y los fonemas, pueden dar cuenta del empleo que ellos hacen de estrategias analíticas en la escritura de palabras y, también, de los mejores resultados que se observan en la lectura.

De esta manera, la presente investigación proporciona nueva evidencia que reafirma los hallazgos de estudios cuasi experimentales que pusieron de manifiesto que las actividades para promover la conciencia fonológica así como las intervenciones del adulto, que conducen a los niños a atender a la estructura sonora del lenguaje y a inferir las relaciones de correspondencia entre los grafemas y los fonemas en las actividades de escritura, facilita el desarrollo de estrategias analíticas y mejores resultados en la escritura de palabras (Bradley & Bryant, 1983, Burgess, 2006, Ehri & Roberts, 2006, Lundberg, Frost & Petersen, 1988).

En el mismo sentido, el análisis de regresión múltiple realizado que muestra

que el desempeño de los niños en escritura y vocabulario productivo al finalizar el jardín de infantes predice el desempeño en escritura al terminar el primer grado de la escuela primaria, indica la importancia de generar en el jardín de infantes, situaciones de juego, lectura de textos y escritura compartida donde se promueva de manera integrada el desarrollo del vocabulario, la adquisición de categorías conceptuales y el aprendizaje de habilidades de escritura de palabras; en la medida en que estos conocimientos no son independientes a lo largo del desarrollo (Burgess & Lonigan, 1998, Dickinson et al. 2003, Dickinson & Tabors, 2001, Goswami, 2003, Snow et al., 2007, Wagner et al., 1997, Whitehurst & Lonigan, 2003).

En conjunto, los hallazgos del presente trabajo destacan la relevancia de una intervención planificada y sistemática temprana que amplíe las oportunidades que poseen los niños para aprender generando entornos de interacción ricos para el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición de conocimientos referidos al sistema de escritura. Estos programas en el jardín de infantes pueden constituir una vía para alcanzar logros observables en el desempeño de los niños; logros que se sostengan a lo largo de la escolaridad y la vida futura de los niños.

Lista de referencias

- Arrúe, J., Stein, A. & Rosenberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 8, pp. 25-44.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399. Doi: 10.1037/0012-1649.34.6.1373.
- Beals, D. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors (eds.) *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, (pp. 75-92). Baltimore: Brookes.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2 (pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders*, 52, pp. 156-173. Doi: 10.1044/jshd.5202.156.
- Bloom, E., Paradis, J. & Sorenson-Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size and L1 on the development of third person singular-s in child L2 English. *Language Learning*, 62 (3), pp. 965-994. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x.
- Borzone, A. M. & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y vida*, 9, pp. 5-9.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, pp. 419-421. Doi: 10.1038/301419a0.
- Britto, P. R., Fulgini, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 311-332). New York: Guilford Press.
- Burgess, S. R. (2006). The development of phonological sensitivity. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 90-100). New York: Guilford Press.
- Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, pp. 117-141. Doi: 10.1006/jecp.1998.2450.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up

- Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65 (2), pp. 684-698. Doi: 10.1111/j.146-8624.1994.tb00777.x.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de palabras escritas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, pp. 25-44.
- Dickinson, D. K. (1987). Oral language, literacy skills and response to literature. En J. Squire (ed.) *The dynamics of language learning: Research in the language arts*, (pp. 147-183). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), pp. 465-481. Doi: 10.1037/0022-0663.95.3.465.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 11-28). New York: Guilford Press.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and at school*. Baltimore: Brookes.
- Diuk, B., Borzone, A. M. & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica*, 7 (1), pp. 33-50.
- Duin, A. H. & Graves, M. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 311-330. Doi: 10.2307/747971.
- Duncan, L. & Seymour, P. (2000). Socioeconomic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91 (2), pp. 145-166.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. N. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Ehri, L. C. (1976). Word learning in beginning readers and prereaders: Effects of form class and defining context. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 832-842. Doi: 10.1037/0022-0663.68.6.832.
- Ehri, L. C. & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: acquisition of letters and phonemic awareness. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 113-131). New York: Guilford Press.
- Fernald, A., Marchman, V. A., Weisleder, A. (2013). SES differences in Language processing skill and vocabulary are evident at 18 month. *Developmental Science*, 16 (2), pp. 234-248. Doi: 10.1111/desc.12019.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Harris, J., Michnik-Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, (pp. 46-65). New York: Guilford Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 163-172). New York: Guilford Press.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49 (1), pp. 4-14. Doi: 10.1037/a0027238.
- Küntay, A. & Slobin, D. I. (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, 6, pp. 5-14.



- Lucariello, J., Kyratzis, A. & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when. *Child development*, 13, pp. 272-282. Doi: 10.2307/1131248.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 263-284. Doi: 10.1598/RRQ.23.3.1.
- Maldonado-González, Z. & Guerrero-Contreras, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 971-988.
- Marchman, V. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11 (3), pp. 9-16. Doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Menti, A., Sánchez-Abchi, V. & Borzone, A. M. (2012). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1, pp. 1-17. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492011005000003&lng=pt&nrm=iso.
- Metsala, J. L. & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonetic awareness and early reading abilities. En J. L. Metsala & L. C. Ehri (eds.) *Word recognition in beginning literacy*, (pp. 89-120). Hillsdale: Erlbaum.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rhymes and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40 (5), pp. 665-681. Doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665.
- Neuman, S. B. (1998). How can we enable all children to achieve? En S. B. Neuman & K. A. Roskos (comps.) *Children's achieving. Best practices in early literacy*. Newark: International Reading Association.
- O'Shaughnessy, T. E. & Swanson, H. L. (2000). A comparison of two reading interventions for children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), pp. 257-77. Doi: 10.1177/002221940003300304.
- Oullette, G. P. & Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 36, pp. 29-41. Doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01486.x.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), pp. 357-383. Doi: 10.1080/10888430701530730.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), pp. 165-197. Doi: 10.1080/10888430701344322.
- Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (5), pp. 515-523.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285 (18), pp. 2339-2346. Doi: 10.1001/jama.285.18.2339.
- Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2012). *Future talk and lexical input. A study with two social groups from Argentina*. Poster presentado en ELA2012, 5 a 7 de diciembre, Lyon, Francia.
- Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5 (1), pp. 38-61. Doi: 10.1075/lia.5.1.02ros.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2004). *Programa "Oscarcito. Promoción del*

- desarrollo lingüístico y cognitivo". Buenos Aires: Fundación Care, Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2005, 2008). *En la casa de Oscarito*. Buenos Aires: Fundación Care, Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (eds.) *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*, (pp. 517-541). Buenos Aires: Ciipme, Conicet.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2013). *Lexical input to young children at home. A study with three social groups in Argentina*. Poster presentado en 2013 SRCD, 18 a 20 de abril, Biennial Meeting, Washington, United States.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2014). Variation in the quantity and quality of lexical input and children's vocabulary use. A study with two social groups from Argentina. Poster presentado en IASCL 2014, 13 a 18 de julio, Amsterdam, Holanda.
- Rosemberg, C. R., Stein, A. & Borzone, A. M. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (1), pp. 36-52. Doi: 10.1177/1476718X10366768.
- Rosemberg, C. R., Stein, A. & Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 11, pp. 41-62.
- Scarborough, H. (2003). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M., Oullette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53 (2), pp. 165-189.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of early child development*, (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C. E., Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1989). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Recuperado de: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. & Kurland, B. F. (1995). Shell: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, pp. 37-48. Doi: 10.1080/02568549509594686.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), pp. 458-481. Doi: 10.1598/RRQ.20.4.4.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage -based theory of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R. & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (6), pp. 579-590. Doi: 10.1177/002221940003300606.
- Veneziano, E. & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30 (3-4), pp. 287-311. Doi: 10.1177/0142723710379785.



- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A. & Manlove, E. (2003). Early language and literacy skills in low African-American and Hispanic children. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp. 192-210). New York: Guilford Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. (...) Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, pp. 468-479. Doi: 10.1037/0012-1649.33.3.468.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), pp. 63-74. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.63.
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2011). *Variation in early language experiences influences processing and language growth*. 24th Annual Cuny, March 24-26th. Palo Alto, United States.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, pp. 265-279. Doi: 10.1037/0012-1649.37.2.265.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. (2003). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Williams, J. (1976). The ABD's of reading: a program for the learning-disabled. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155647.pdf>
- Zarry, L. (1999). Vocabulary enrichment in composition: A grade six study. *Education*, 120, pp. 269-272.

Referencia para citar este artículo: Euan-Braga, E. I. & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1103-1117.

Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria*

ERIKA ISABEL EUAN-BRAGA**

Psicóloga Secretaría de Educación Pública, México.

REBELÍN ECHEVERRÍA-ECHEVERRÍA***

Profesora Universidad Autónoma De Yucatán, México.

Artículo recibido en agosto 25 de 2015; artículo aceptado en diciembre 14 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Para identificar las Necesidades Educativas Especiales en menores con o sin discapacidad, es fundamental realizar una Evaluación Psicopedagógica, mediante el trabajo interdisciplinario. Este artículo tiene como objetivo analizar una propuesta metodológica interdisciplinaria desarrollada para el logro de la evaluación psicopedagógica de menores con discapacidad en nivel escolar. Participó un equipo multidisciplinario de docentes y paradocentes. Utilizamos como metodología la Investigación-Acción-Participativa (diagnóstico, intervención y evaluación) con técnicas de: entrevista semi-estructurada, observación participante, técnicas participativas, análisis documental y encuesta. Fortalecimos conocimientos acerca del trabajo interdisciplinario, las funciones y responsabilidades profesionales, el desarrollo de habilidades interpersonales y el liderazgo docente; así como la puesta en práctica de acciones interdisciplinarias. Proponemos discutir la utilidad de la metodología desarrollada para el logro de una atención de mayor calidad a los sujetos menores.

Palabras clave: Investigación participativa, enfoque interdisciplinario, evaluación psicopedagógica, necesidades educativas especiales, educación especial (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Psycho-pedagogical evaluation of children with Special Academic Needs: An interdisciplinary approach

• **Abstract (analytical):** In order to identify the special educational needs of children with or without disabilities, it is important to carry out an interdisciplinary psycho-pedagogical assessment. This study analyzes an interdisciplinary methodological approach developed to assess children with

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, del área de ciencias sociales y subáreas de psicología y educación especial, se deriva de una investigación más amplia denominada "Construyendo el trabajo interdisciplinario para la evaluación psicopedagógica en un Centro de Atención Múltiple", número de beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Conacyt 460556, la cual realizamos entre el 08 de enero de 2013 y el 02 de octubre de 2014.

** Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología Aplicada en el área Escolar de la Universidad Autónoma de Yucatán. Psicóloga de Unidad de Servicio de Apoyo en Escuela Regular en el nivel educativo de educación especial de la Secretaría de Educación Pública. Correo electrónico: eieb_44@hotmail.com

*** Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Antropológicas opción Antropología Social de la Universidad Autónoma de Yucatán y Doctora en Psicología por el Centro de Enseñanza e Investigación en Psicología. Profesora Titular C, tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: rechever@correo.uady.mx y rebelin.echeverria@gmail.com



disabilities. A multidisciplinary team of teachers and paraprofessionals participated in the study. The methodology used was Participatory Action Research, which included the phases of diagnostic, intervention, and evaluation. Different instruments were used to collect data, including semi-structured interviews, participant observation, participatory techniques, document analysis and surveys. The results of the study show the importance of interdisciplinary work, clearly defined roles and responsibilities of professionals, the need for educational leaders with interpersonal skills and the implementation of disciplinary actions. Possible uses for the methodology that has been developed are also discussed.

Key words: Participatory research, interdisciplinary approach, psycho-pedagogical evaluation, special educational needs, special education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Avaliação psicopedagógica de crianças com necessidades educativas especiais: Uma proposta metodológica interdisciplinar

• **Resumo (analítico):** Para identificar as necessidades educativas especiais em crianças com ou sem deficiência é essencial realizar uma avaliação psicopedagógica, por meio de um trabalho interdisciplinar. Este artigo tem como objetivo analisar uma abordagem metodológica interdisciplinar desenvolvida para a realização da avaliação psicopedagógica de crianças em idade escolar e que possuem deficiência. Envolveu uma equipe multidisciplinar de professores e profissionais de apoio. A metodologia utilizada foi participativa de pesquisa-ação (diagnóstico, intervenção e avaliação) com as seguintes técnicas: entrevistas semi-estruturadas, observação participante, técnicas participativas, análise de documentos e pesquisa. Foram reforçados conhecimento de trabalho interdisciplinar, funções e responsabilidades profissionais, desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de liderança educacional, assim como a implementação de ações interdisciplinares. Discute-se a utilidade da metodologia desenvolvida para a realização de cuidados de maior qualidade para as crianças.

Palavras-chave: Pesquisa participativa, abordagem interdisciplinar, avaliação psicopedagógica, necessidades educacionais especiais, educação especial (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Trabajo interdisciplinario. -3. Evaluación psicopedagógica. -4. Metodología. -5. Resultados. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde la escuela, las promesas de inclusión fueron formuladas junto al aumento sin precedentes de la pobreza extrema y la exclusión (De la Vega citado en De la Vega, 2010). La atención de los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad, representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional Mexicano. Este hecho implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos y alumnas en el sistema educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b).

En este sentido, el sistema educativo propone la ruptura de paradigmas, a través

del empleo de estrategias alternativas a las tradicionales que permitan abordar la educación especial con calidad. Algunas de las acciones que se promueven en dicho sentido son: la capacitación de los docentes, la mejora de las herramientas de planeación, la implementación de competencias, la evaluación constante; además del trabajo interdisciplinario. Sin embargo, es una realidad que los individuos profesionales que ejercen en la educación especial no han sido formados para lograr el trabajo en equipo interdisciplinario.

De acuerdo con Romano-Torres (2012), son diversas las barreras para el ejercicio de un trabajo interdisciplinario. Algunas de ellas son: la concepción que algunos profesionales tienen del trabajo en equipo; el reclamo profesional del liderazgo de los procesos; la carencia

de reconocimiento de la identidad de otras profesiones y de la propia; las limitaciones institucionales del trabajo conjunto, o a la falta de promoción de los equipos de trabajo, entre otras.

Asimismo, es importante mencionar que la educación especial en México es una temática relativamente nueva, por lo que existe escasa información al respecto (Sánchez-Cerezo & García-Cortés, 2006), y a nivel nacional se han realizado pocas investigaciones en este tema (Ortega-Silva & Plancarte-Cansino, 2012). Dado lo anterior, existe un escaso apoyo en la formación especializada de los profesionales involucrados en ésta; además de que los datos obtenidos en la presente investigación, adquieren relevancia y podrían servir de apoyo para investigaciones posteriores que pretendan aportar la resolución de los múltiples problemas presentes en la educación especial en México.

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar un proyecto de intervención que promueva el trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos en un Centro de Atención Múltiple (CAM).

Los objetivos específicos fueron: Conocer y analizar las percepciones del equipo multidisciplinario sobre el trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica del CAM.

Describir el proceso interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.

Señalar los elementos que facilitan o dificultan la aplicación del proceso interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.

Determinar las fortalezas y debilidades de los sujetos integrantes del equipo multidisciplinario para la práctica del proceso interdisciplinario durante la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.

Diseñar un proyecto de intervención que favorezca el fortalecimiento y desarrollo del trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.

Implementar el proyecto de intervención que favorezca el fortalecimiento y desarrollo del trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.

Finalmente, evaluar los resultados de la implementación del proyecto de intervención en cuanto a su aporte al desarrollo del trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas en el CAM.

De manera particular, el objetivo de este artículo es analizar la propuesta metodológica interdisciplinaria desarrollada para el logro de la evaluación psicopedagógica de los niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales con discapacidad.

2. Trabajo interdisciplinario

El trabajo interdisciplinario busca un proceso creativo de desarrollo de métodos de trabajo y de experiencias de aprendizajes donde estén involucradas diferentes disciplinas o profesiones (Castillo-León, Candila-Celis, Echeverría-Echeverría & Rojas-Bolaños, 2011). Es una relación de reciprocidad, de mutualidad, que no se enseña ni se aprende; se vive, se ejerce, por eso exige una nueva pedagogía, una nueva comunicación.

De acuerdo con Martínez, Ortiz y González (citado en Ortega-Silva & Plancarte-Cansino, 2012) es importante distinguir la interdisciplina de otros términos como la multidisciplinaria y la transdisciplina. La multidisciplinaria hace referencia al nivel primario de coexistencia espontánea de disciplina de diversos tipos, que participan en un proceso inicial de integración del saber y de acciones con pobre cooperación y coordinación. Por su parte, la transdisciplina es el nivel más complejo de interacción entre diversas disciplinas de diferentes sistemas con alto grado de cooperación y coordinación, con base en un objetivo central común.

El concepto de interdisciplinaria abarca no solo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimiento de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos

de vista que potencian las diferentes disciplinas.

Los objetivos de la interdisciplinariedad son: Fomentar una integración de las diferentes disciplinas para la solución de problemas reales; integrar el conocimiento, su metodología, sus tácticas y la realidad misma en un sistema que propicie el desarrollo social; mostrar la coordinación y participación de las diferentes disciplinas en sus niveles filosóficos, epistemológicos, en el planteamiento y solución de problemas; inducir la información de profesionales que busquen la síntesis del conocimiento dentro de los campos interdisciplinarios; y ofrecer alternativas de solución a problemas previos, racionalizando recursos disciplinarios para que la integración (interdisciplinariedad) se nutra y proyecte en la realidad (Tamayo y Tamayo, 2012, Martínez, 2009).

Todo lo antes mencionado se relaciona directamente con la elaboración de una evaluación psicopedagógica, ya que ésta implica una forma de trabajo conjunta interdisciplinaria. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2013, p. 45) plantea que “la realización de la evaluación psicopedagógica debe ser de manera contextual e interdisciplinaria...”. Además, señala que “Es necesario realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del niño, sino también de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas” (SEP, 2002, p. 33).

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2012), existen los siguientes pasos para la interdisciplinariedad como proceso: Insumos, estatismo grupal, juego relacional o etapa de acercamiento, juego de decisión, juego dinámico, juego dinámico-relacional, juego dinámico, *relacional y situacional*, producto y nueva expectativa. En conclusión, el concepto de interdisciplinariedad, como lo mencionamos antes, es una integración de disciplinas que requiere de un proceso dinámico en la forma de ver, acercarse, conocer y tratar un problema. En este proceso tiende a desaparecer el Yo profesional en la integración disciplinar, lo que nos lleva a un Yo colectivo o Yo interdisciplinario (Tamayo y Tamayo,

2012). Este mismo fin se busca al realizar una intervención interdisciplinaria en los equipos multidisciplinarios para la evaluación psicopedagógica de niños y niñas que viven con discapacidad.

El trabajo interdisciplinario requiere de profesionales que tengan una actitud de apertura y permeabilidad en relación con las otras disciplinas. Aún más, exige el abandono de vanidades profesionales, de esquemas rígidos de su quehacer particular, y la disposición de recibir lo que las otras disciplinas le pueden brindar (Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño, 2011). Esto significa que se está hablando de un tipo de profesional que cuenta con características de personalidad apropiadas para el trabajo interdisciplinario; un sujeto profesional capaz de desarrollar aptitudes y comunicar conocimientos.

De igual forma, el trabajo interdisciplinar es una postura que conlleva el desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición más abierta, con el objetivo de erradicar las fronteras entre las disciplinas. El trabajo interdisciplinar lleva implícito romper las barreras entre la teoría y la práctica.

3. La Evaluación Psicopedagógica

En México, el modelo educativo, dentro del ámbito de la educación especial, ha pasado de ser asistencial a ser terapéutico y pedagógico (Plancarte-Cansino & Ortega-Silva, 2012). Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aquellas que, por sus características biológicas, psicológicas y culturales, no han logrado adquirir los niveles de desarrollo conductual, cognitivo, socioadaptativo y educativo, adecuados a su edad. Por lo anterior, la atención de su educación requiere la administración de servicios escolares. En relación con esto, Durán, Delgado y Dengra (citado en Guevara-Benítez, 2012, p. 958) mencionan que “la intercausalidad de las minusvalías, discapacidades y deficiencias han hecho que el abordaje de estos problemas tenga cada vez más un carácter interdisciplinar”.

No existe un solo modelo de evaluación psicopedagógica sino que ésta se incluye en enfoques para entender los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Para esto, Vidal y Majón (citados en Álvarez-Alcázar, 2010), realizan una diferenciación específica basada en los métodos y procedimientos particulares, así como en el contexto específico en el que actúa la escuela. Con base en lo anterior, consideramos que el enfoque del diagnóstico pedagógico, al relacionarse directamente con los centros escolares especiales, es el más apropiado.

Dentro de las actividades académicas que se realizan en cualquier centro escolar de educación especial, una de las que tiene relevancia es la Evaluación Psicopedagógica (EPP), considerada como el instrumento fundamental para garantizar el desarrollo y evolución de los estudiantes con algún tipo de discapacidad física o social. En esta evaluación deberá considerarse los apoyos específicos, generalizados y/o permanentes, así como las características de los contextos en los que se desenvuelve el alumno o alumna (escuela, familia, comunidad, etc.) y los apoyos naturales con los que cuenta (SEP, 2006).

La EPP se define como el

(...) proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Al concluir el proceso es indispensable elaborar el informe de evaluación psicopedagógica, como documento que recupera la información obtenida (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [Segey], 2010, p. 99).

Esta evaluación es realizada por el equipo multidisciplinario de cada CAM, y los individuos participantes tienen una meta en común con propuestas específicas, donde todos aprenden y refuerzan los conocimientos. De esta manera, fomentar el trabajo interdisciplinario en los equipos multidisciplinarios es básico para la realización de la EPP, misma que llevará a obtener un informe psicopedagógico que muestre las necesidades educativas especiales

y la propuesta curricular adaptada para brindar un buen servicio al alumno o alumna, como menciona el objetivo.

De acuerdo con la Segey (2010), en esta institución el proceso de elaboración de la evaluación psicopedagógica en los CAM de los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), es una labor conjunta e interdisciplinaria. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002), destaca la realización de una evaluación psicopedagógica, como un aspecto fundamental para ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales de la población, la que servirá de base para planificar el trabajo que se realice con el alumno o alumna.

En la evaluación psicopedagógica del CAM se priorizan los aspectos relacionados con la comunicación, las habilidades funcionales y ecológicamente relevantes, los estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses y conductas, tomando como base los planes y programas de estudio vigentes según el momento formativo del alumno o alumna, con el objetivo de promover una mayor calidad de vida y autodeterminación posibles (Segey, 2010).

De acuerdo con Henao-López, Martínez-Zamora y Tilano-Vega (2007), la evaluación psicopedagógica es un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones que promuevan cambios que hagan posible mejorar la situación académica. Sobre esa base, Fernández-Azcorra, Arjona-Pacheco, Arjona-Tamayo y Cisneros-Ávila (2011), mencionan que la EPP debe tener algunas características, tanto en el proceso, como en los resultados, tales como: ser funcional, implicar un proceso planificado, tener un carácter dinámico y científico y tener un enfoque integral e interdisciplinario.

4. Metodología

El trabajo interdisciplinario, en el ámbito educativo, es un proceso complejo y dinámico, cuya visión y análisis requiere, en primer

término, de la mirada de quienes participan directamente en él (Tamayo y Tamayo, 2012). Para conocerlo, se necesita una metodología sistemática de investigación y acción, por lo que abordamos este proyecto desde la Investigación Acción Participativa (IAP).

La investigación acción participativa es un proceso reflexivo, sistemático y crítico que permite conocer e intervenir, en algún aspecto de la realidad que implique la participación activa de las personas involucradas en dicho proceso (Ander-Egg, 2003). A su vez, “El conocimiento es entonces un producto social influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que los constituyen” (Tamayo y Tamayo, 2012, p. 48).

Dentro de este contexto, la Investigación Acción Participativa (IAP) surge como una manera intencional de fomentar que los integrantes del equipo de trabajo puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones laborales. Debido a que es un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles que mejoren situaciones colectivas, con base en la participación de los propios sujetos a investigar, es un proceso de construcción colectiva (Alberich, 2002). La IAP es un trabajo profundamente educativo pues tiene el objetivo de aprender a través de la investigación, todo lo cual es trasladado a la acción (Salazar, 2007).

Según Martí (2002), para el proceso de la IAP, es importante considerar una primera etapa que denomina *pre-investigación*, que son los síntomas, la demanda y la elaboración del proyecto, junto a la delimitación de los objetivos, la metodología, las fases y los tiempos a seguir.

Una segunda etapa sería lo que Ander-Egg (2003) considera el proceso de la Investigación Acción Participativa, con sus inherentes fases: diagnóstico, intervención y evaluación. En el diagnóstico se establecen problemáticas, se fijan los objetivos, se seleccionan las referencias objetivas y los instrumentos a investigar, con base en el principio de “conocer para actuar”. Esto último sirve para programar acciones concretas y proporciona un cuadro de situación que permite seleccionar las estrategias de actuación más favorables. En la intervención, se procede a generar soluciones. Finalmente,

la evaluación sirve para mejorar las formas de actuación y aprender de lo que se está haciendo, en un examen crítico, periódico y sistemático.

4.1 Técnicas. En la etapa de pre-investigación, recurrimos a anecdotarios obtenidos de las aportaciones percibidas en la experiencia laboral cotidiana en un Centro de Atención Múltiple (CAM). De acuerdo con McKernan (2008), éstos son “descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción” (p. 88). Dicho registro contiene todos aquellos aspectos relevantes, tal como se dieron, señalando la anécdota, el día, la hora, la situación, el lugar y las conductas o situaciones antecedentes y consecuentes que dieron sentido a los registros reservados en un archivo anecdótico.

En la segunda etapa del proyecto, las técnicas fueron variando de acuerdo a las fases de la Investigación Acción Participativa (IAP), según Ander-Egg (2003). En la primera fase, que es el **diagnóstico**, las técnicas utilizadas fueron:

La *entrevista semiestructurada*. Álvarez-Gayou Jurgenson (2007, p. 109) la define como una “...conversación que tiene una estructura y un propósito... busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. Sigue el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

El objetivo de su aplicación fue el de percibir y conocer, de cada individuo integrante del equipo multidisciplinario, sus funciones y responsabilidades según su disciplina, la dinámica para el trabajo interdisciplinario, su relación con cada uno de sus compañeros y compañeras del equipo, y el papel que desempeña para la elaboración de la evaluación psicopedagógica.

Recurrimos a una entrevista semiestructurada por su flexibilidad, lo que implicó un guión con preguntas orientativas, relativamente abiertas, que sirvieran de ayuda durante la conversación (Martí, 2002). Incluimos preguntas acerca de qué es el trabajo interdisciplinario, cómo es la dinámica para llevarlo a cabo, quiénes integran el equipo de trabajo y el conocimiento de las funciones del

equipo multidisciplinario, así como el proceso de elaboración de la evaluación psicopedagógica en el centro escolar. La información fue grabada y transcrita textualmente, previa autorización de quienes participaron.

La Observación Participante es una herramienta indispensable que debe estar presente de forma transversal y continua en el proceso de una Investigación Acción Participativa (IAP). Permite tener percepciones, ideas del mundo circundante, por medio de las facultades humanas relevantes, las cuales deberán ser registradas sintéticamente para que complementen y enriquezcan el conocimiento y la praxis generada en el proceso investigativo (Martí, 2002). Observamos la dinámica del trabajo interdisciplinario, la interacción entre las personas integrantes del equipo multidisciplinario en su jornada laboral, y el proceso de elaboración de la evaluación psicopedagógica. Detallamos las observaciones, buscando así un material lo más rico posible y capaz de dar cuenta del punto de vista y experiencias de los sujetos participantes (Gordo & Serrano, 2008).

Las Técnicas Participativas consideran la realidad cultural e histórica de los grupos con que se trabaja, y recogen lo objetivo y subjetivo de la práctica en la que se mueven los mismos (Bustillos de Núñez & Vargas-Vargas, 2001). Por esto, el uso de las técnicas participativas tuvo como propósito promover la acción y el cambio a nivel de grupo, intentando que todas las perspectivas y opiniones fueran consideradas. Así, con base en el diagnóstico comunitario participativo, realizado por Castillo-León et al. (2011), utilizamos cinco herramientas grupales, pasando de la más descriptiva a la más analítica, las que registramos a través de relatorías, evidencias físicas de los trabajos realizados, y fotografías durante la aplicación.

El Mapeo es una técnica participativa que sirve para reflexionar sobre la percepción que tienen los individuos participantes acerca de su centro de trabajo y de las personas que ahí laboran; así como sirve también para identificar, a través de un croquis de su centro escolar, los espacios que favorecen o dificultan el trabajo en equipos multidisciplinarios y las preocupaciones o necesidades de cambio. Su

aplicación tuvo como objetivo obtener una visión panorámica de la situación física, social y laboral del centro escolar.

La Bitácora se utiliza para conocer la rutina diaria en cuanto a los roles y responsabilidades de las personas del centro escolar, por medio de un dibujo en forma de reloj, con una descripción por hora de una rutina de su vida diaria. Al emplearla, identificamos las principales actividades sociales y laborales de los integrantes del equipo multidisciplinario, dentro y fuera de su centro escolar.

La Herramienta Priorizadora tuvo como objetivo conocer las preocupaciones y prioridades de acción, en relación a la evaluación psicopedagógica y/o al trabajo interdisciplinario. A través de esta técnica, que se apoya de tarjetas con oraciones en forma de problemática, identificamos las preocupaciones y prioridades de acción, en relación con el trabajo interdisciplinario para la elaboración de la evaluación psicopedagógica.

En la Telaraña, los sujetos participantes, con base al análisis anterior, mencionaron las causas y efectos de sus fortalezas y debilidades como equipo multidisciplinario, así como las estrategias a realizar para dar solución a aquello. El objetivo fue identificar las fortalezas y debilidades existentes que inciden sobre la calidad de una evaluación psicopedagógica y sus vínculos con el trabajo interdisciplinario.

El Soda-Meca consiste en recoger aquellos elementos del presente (Satisfactorios/Defectuosos) y el futuro (Oportunos/Amenazantes) que se encuentran en una situación determinada, con el objetivo de elaborar una estrategia de intervención (Mantenerlos, Explotarlos, Corregirlos y Afrontarlos). Es decir, los elementos Soda deben convertirse en planes de acción Meca (Bringas, citado en López, García & Merlo, 2001). El objetivo de su aplicación fue emitir un diagnóstico de la realidad sobre el trabajo interdisciplinario en el CAM. Lo realizamos grupalmente, a través de análisis y plenarias.

Al final, como parte del diagnóstico recurrimos al *análisis documental*. Incluimos la revisión de todo documento que aportara datos útiles acerca de la realidad educativa, tales como, el análisis del cumplimiento de las funciones y

responsabilidades de cada persona integrante del equipo multidisciplinario; el contenido de las evaluaciones psicopedagógicas; los planes de programas anuales; los registros iniciales de informes pedagógicos bimestrales; los informes de evaluaciones psicopedagógicas; los manuales, reglamentos y reportes, por áreas específicas. El objetivo fue identificar el avance en el desarrollo del trabajo interdisciplinario y su relación con los registros de informes de evaluación psicopedagógica.

En la fase de **intervención**, las técnicas utilizadas fueron:

El taller participativo. Un taller es una modalidad de trabajo que tiene su base en la acción, pues permite integrar la teoría, la práctica y la reflexión en la realización de una tarea común. Ofrece posibilidades para atender la diversidad del grupo; es una forma organizada, flexible y enriquecedora de trabajo intelectual. Fomenta la participación activa y responsable, favorece el trabajo colaborativo entre pares, la comunicación, la autonomía y los retos constantes. Brinda intercambio de experiencias y movilidad de saberes (SEP, 2011c). El taller diseñado tuvo el objetivo de abordar todas las temáticas sobre las que se requería trabajar, según los resultados del diagnóstico. Contenía 5 sesiones de trabajo con técnicas participativas y dinámicas, aplicadas una vez a la semana, consecutivamente. Las actividades fueron desarrolladas de manera grupal y registradas a través de relatorías, evidencias físicas de los trabajos realizados y fotografías durante la aplicación.

Los cuestionarios de autoevaluación. Contenían preguntas abiertas diseñadas para dar seguimiento a las pautas acordadas para la intervención, con la finalidad de obtener las descripciones de lo que sucede, en palabras de los sujetos participantes, acerca de su propia práctica y los efectos de las estrategias implementadas en su quehacer educativo. Del mismo modo, para que pudieran visualizar su propio avance con respecto a las temáticas tratadas durante la implementación de la intervención.

Finalmente, en la fase de **evaluación** recurrimos a las técnicas siguientes:

La sesión de evaluación del taller participativo. Ésta tiene como finalidad cubrir la evaluación de logros. Se desarrolla un proceso reflexivo y analítico, para verificar el cumplimiento de metas y objetivos planteados a partir de las necesidades identificadas con las personas participantes. Esta sesión de evaluación incluyó la aplicación de técnicas participativas y dinámicas, que permitieron validar la experiencia de construcción colectiva y participativa que desarrollamos durante el taller.

La encuesta. Después de la sesión de evaluación, administramos una encuesta para recopilar información. Consideraba las opiniones y puntos de vista de los individuos participantes, con respecto al taller participativo (Rojas-Soriano, 2013). Utilizamos un cuestionario con preguntas abiertas y escala Likert, considerando los temas abordados, el tiempo establecido, los objetivos, el espacio utilizado, así como sugerencias de mejora.

Las entrevistas semi-estructuradas. Finalizada la intervención, realizamos entrevistas de evaluación con el objetivo de conocer el impacto de la misma en el quehacer educativo, y también para conocer las percepciones sobre la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y estrategias vistas en el taller participativo. Para esto fue necesario realizar una nueva guía de entrevista (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007), de modo de un sentido evaluativo a las preguntas diseñadas, sin discontinuar las temáticas abordadas en el diagnóstico.

La observación participante. Observamos las reuniones interdisciplinarias que los individuos participantes tuvieron, como estrategia tomada en común acuerdo, para mejorar su realidad educativa referente a los informes de evaluación psicopedagógica. Finalmente, utilizamos el *análisis documental* para analizar el registro final de informes de evaluación psicopedagógica proporcionado por la dirección del CAM. Esto, con el objetivo de analizar su contenido y realizar una comparación con los registros iniciales que se reportaron en el diagnóstico.

4.2 Participantes. El Centro de Atención Múltiple (CAM) ofrece atención

psicopedagógica orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y que les permita a los alumnos y alumnas desarrollar habilidades socioadaptativas para el logro de la mayor independencia posible. Todo lo anterior, con la finalidad de reducir barreras que estén presentes en los diversos contextos (Segey, 2010). Cada centro cuenta con una plantilla de personal conformada por un director o directora, personal administrativo y un equipo multidisciplinario formado por el docente de grupo del nivel educativo correspondiente al alumno o alumna a evaluar, así como los denominados paradocentes, que son el médico o médica general, terapeuta físico, psicólogo o psicóloga, maestra o maestro de comunicación, y trabajadora o trabajador social (Segey, 2010). De esta manera, fue necesario considerar a todos los sujetos docentes de grupo de los diferentes niveles educativos (inicial, preescolar y primaria) y a los individuos paradocentes, ya que son parte del equipo multidisciplinario.

En el caso de los sujetos docentes de grupo, uno pertenece al nivel inicial (lactantes), dos al nivel preescolar y seis al nivel primaria. Actualmente el grupo de paradocentes lo conforma: una maestra de comunicación, una psicóloga, una trabajadora social, un terapeuta físico y un médico general, el cual no participó por el cese de su etapa laboral. Fueron 13 participantes (9 docentes de grupo y 4 paradocentes), en su mayoría mujeres, y 11 con antigüedad laboral de entre 5 y 30 años.

4.3 Escenario. El Centro de Atención Múltiple (CAM) es una institución educativa pública, que brinda apoyos específicos a los alumnos y alumnas con discapacidad parcial, discapacidad múltiple y trastornos generalizados del desarrollo, que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular. Su finalidad es fortalecer el desarrollo de aprendizajes funcionales para lograr una mejor calidad de vida. Es uno de los 51 centros escolares que brindan su servicio en el Estado de Yucatán, perteneciente a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se encuentra ubicada en la ciudad de Mérida, en cuyas instalaciones se atiende a niños y niñas desde el nivel inicial hasta formación para el

trabajo. La escuela brinda su servicio escolar en dos turnos, matutino y vespertino. Sin embargo, para la presente investigación trabajamos con el turno matutino. Cabe mencionar que la directora del centro escolar autorizó el trabajo del proyecto de tesis en la institución, y brindó las facilidades de espacio necesarias para toda la investigación.

4.4 Análisis de la información. Como señala Ander-Egg (2003), para el análisis de la información recabada, el primer paso fue ordenar y clasificar, con arreglo a criterios de sistematización, para que luego se pudiera analizar e interpretar.

El análisis se basó en Krueger (citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007), quien describe seis principales pasos para el análisis sistemático de la recogida de información de las técnicas participativas, observaciones y entrevistas realizadas: obtención de información; captura, organización y manejo de la información; codificación de la información; verificación participante y toma de decisiones. Adicionalmente, como mecanismo de validación, recurrimos a la triangulación de datos, que consiste en recoger datos de diferentes fuentes para contrastarlos, considerando sus tres subtipos: de tiempo, de espacio y de personas (Ander-Egg, 2003), con la intención de lograr contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas (Pérez-Serrano, 2008).

5. Resultados

El diagnóstico, como la primera fase de la Investigación Acción Participativa, fue la pieza clave que sirvió para compartir las ideas, necesidades y problemas relacionados con el trabajo interdisciplinario en la elaboración de las evaluaciones psicopedagógicas; así como las posibles estrategias de solución, a fin de identificar las respuestas más efectivas.

El promover los procesos de trabajo individual, tanto como el de equipos; así como la generación de conclusiones grupales, nos permitió recuperar la memoria individual y colectiva; además fomentó la confianza para compartir, en voz alta, los diferentes puntos de vista, en un ambiente de respeto a la diversidad

de comentarios. Egas y Salao (2011), mencionan que al realizar una movilización entre lo singular de cada encuentro y el trabajo grupal, para luego retornar a lo singular y lograr así el reconocimiento subjetivo de cada situación, permite la construcción de saberes a nivel colectivo sin dejar a un lado la subjetividad de cada individuo.

El trabajo mediante plenarias se enriqueció con la visión más amplia y completa del grupo, y posibilitó que el saber se reelaborara y recuperara. Al mismo tiempo, permitió que las personas participantes pudieran examinar críticamente, tanto los elementos cognitivos como las experiencias personales y colectivas relativas al trabajo interdisciplinario que se habían llevado a cabo en el centro escolar.

A partir de las experiencias asumidas en el diagnóstico, mediante la aplicación de las técnicas y herramientas, se evidencia la importancia de la participación activa y crítica de la comunidad escolar con quien se trabaja. Todo el proceso de intervención posibilitó la creación de espacios alternativos de trabajo, convivencia y reconocimiento entre los actores, lo que comúnmente resulta difícil de lograr en condiciones cotidianas del trabajo. De la misma manera, fue relevante descubrir que la identificación de los problemas y procesos de cambio, deben ser analizados y planificados en concordancia con el momento real, ya que esto facilita las intervenciones y favorece las transformaciones de una manera integral.

Como señala Martínez (2009), para trabajar interdisciplinariamente se requiere de una interacción activa, auténtica, real, en donde las personas participantes tengan un sentido contributivo en cuanto a conocimientos, habilidades, procesos y conceptos de diferentes campos, con la finalidad de ampliar la comprensión, el aprendizaje y la toma de decisiones, y así lograr una meta en común.

El diagnóstico evidenció que los individuos participantes se encuentran inmersos en sus correspondientes áreas de trabajo, y además cuentan con el perfil profesional requerido, propio del área educativa que les corresponde para ejercer su labor. Es decir, el centro escolar cuenta con la presencia de la gente profesional que se requiere para ejercer el trabajo

interdisciplinario en cualquier momento de su horario escolar.

Durante el diagnóstico, el analizar su realidad educativa, en relación con los informes de evaluación psicopedagógica, nos permitió concientizar a los sujetos participantes de la necesidad de implementar acciones en conjunto, de manera inmediata, para cambiar dicha situación. Fue importante identificar que todos se reconocieron como piezas clave e imprescindibles para el logro de las evaluaciones psicopedagógicas de los niños y niñas.

En esta misma fase, evidenciamos la necesidad de analizar varias temáticas relacionadas con el concepto y análisis del proceso del trabajo interdisciplinario como forma de trabajo en el centro escolar, así como lo relacionado con las funciones específicas de cada participante del equipo multidisciplinario y la importancia del papel que ejerce cada profesional para llevar a cabo un trabajo integral.

Para promover el trabajo interdisciplinario, consideramos necesario desarrollar en las personas participantes, habilidades interpersonales, tales como trabajo en equipo, actitud positiva, comunicación, manejo de conflictos y solución de problemas, y liderazgo docente.

De ahí que, con el fin de mejorar la realidad sobre los informes de la evaluación psicopedagógica en la intervención, requerimos del taller participativo, abordando diversas temáticas relacionadas con el concepto y proceso del trabajo interdisciplinario, y el cumplimiento de funciones específicas de cada integrante del equipo multidisciplinario; así como el desarrollo de habilidades interpersonales para la ejecución de estrategias interdisciplinarias para la evaluación psicopedagógica.

El analizar de una manera más profunda las funciones específicas de cada integrante del equipo multidisciplinario, sirvió para motivar una nueva disposición y actitud de cambio que no suele originar la rutina diaria educativa en el transcurso de los ciclos escolares.

El enfatizar el concepto del trabajo interdisciplinario logró en los sujetos participantes tener una aclaración acerca de qué es y cómo se lleva a cabo este proceso, que se

requiere ejercer día a día en el CAM. Además, permitió tener más consciencia sobre el compromiso que tienen como profesionales de educación especial, así como la responsabilidad y el objetivo común que comparten, como equipo de trabajo.

Con la finalidad de evidenciar los logros y avances en el proceso interdisciplinario para la evaluación psicopedagógica, resultado del proceso metodológico desarrollado, se recurre a los pasos para la interdisciplinariedad como proceso dinámico que señala Tamayo y Tamayo (2012):

En cuanto al primer paso, denominado *insumos*, que se refiere al momento en que un alumno o alumna, de nuevo ingreso, es canalizado al centro escolar, la dirección de la escuela es el primer filtro que tiene contacto directo con dicho alumno(a) (SEP, 2013). Sin duda, en este paso aún hace falta que la administración del CAM mantenga inmediato y constante aviso a los sujetos docentes de grupo y paradocentes, sobre los datos de los alumnos y alumnas de nuevo ingreso. Lo anterior, debido a que los sujetos docentes de grupo reciben a los alumnos y alumnas sin tener conocimientos ni antecedentes de los mismos. Sin embargo, por el compromiso y disposición notoria en los individuos docentes de grupo, empiezan a mostrar el interés de preguntar o solicitar a la dirección información sobre los alumnos y alumnas, para brindar el procedimiento interdisciplinario necesario y determinar sus necesidades educativas especiales.

Es en el segundo paso -el *estatismo grupal*-, donde aquella posición y actitud de uniprofesionalidad ha ido desapareciendo durante la intervención. En el tercer paso -*juego relacional o etapa de acercamiento*-, se inicia la integración interdisciplinaria y se nota cómo ya se reconocen como un equipo y muestran mayor disposición para trabajar en conjunto. En el cuarto paso, que es el *juego de decisión*, los involucrados discuten y deciden cómo llevar a cabo el trabajo interdisciplinario para realizar una evaluación psicopedagógica. Actualmente la colaboración es más evidente, hay más organización y planeación del trabajo para cumplir con su objetivo.

En el *juego dinámico*, el quinto paso, es donde cada disciplina permite una valoración conjunta, basada en el respeto mutuo de los conocimientos y actitudes profesionales. La confrontación resulta clave para la interdisciplinariedad. Como equipo, han logrado identificar contraindicaciones y contradicciones que les han llevado a un trabajo más reflexivo y de respeto entre sus saberes disciplinares.

Relativo a las reuniones interdisciplinarias, donde presentan como resultado del trabajo interdisciplinario sus informes de evaluaciones psicopedagógicas, refieren avances significativos para su centro escolar. Este hecho da fundamento al sexto paso, denominado *juego dinámico-relacional*, donde deben dar a conocer sus opiniones y puntos de vista que les permitan buscar mejores sugerencias integrales para el o alumna.

En las observaciones realizadas durante las reuniones interdisciplinarias, se aprecia cómo todas las personas participantes se motivan entre sí para brindar sus opiniones y puntos de vista. En el caso de estar en desacuerdo con algo, muestran respeto hacia la opinión del otro y buscan llegar a un acuerdo común para describirlo. De la misma manera, el docente o la docente de grupo parece ser una pieza importante en este momento, ya que es la persona a quien más le preguntan sobre conductas y situaciones reales del alumno o alumna, por lo que su presencia es de vital importancia (nota de campo, realizada el 05 de junio de 2014); una razón más por la que se le considera al sujeto docente de grupo un líder del equipo de trabajo. De acuerdo con SEP (2002), para que la evaluación psicopedagógica se realice con éxito y en menor tiempo, es indispensable contar con una estrecha comunicación entre los individuos involucrados y el sujeto docente de grupo, que es el más indicado para dar a conocer el desarrollo educativo del alumno o alumna.

Es el séptimo paso -el *juego dinámico, relacional y situacional*-, donde brindan solución a la problemática, pues se elimina el Yo profesional y se identifica el Yo interdisciplinario, compartiendo un único

objetivo. El percibirse como un equipo colectivo e integral fue de las cuestiones más importantes por analizar durante la intervención, a través del intercambio de ideas y análisis de situaciones.

En relación con esto, el *producto* que representa el octavo paso implica la entrega de los informes de la evaluación psicopedagógica como resultado de un trabajo interdisciplinario. Al analizar algunos informes de evaluación psicopedagógica actuales, no solo se distingue que han mejorado en su número de EPPS realizadas, sino además en su redacción integral, tal como “*El equipo multidisciplinario concluye...*”, donde se nota un mutuo acuerdo entre las personas participantes, a diferencia de los anteriores informes de evaluación psicopedagógica (nota de campo, realizada el 05 de junio de 2014).

Como último paso, se encuentra una *nueva expectativa*, donde se crea un nuevo insumo, lo cual permite que el sistema interdisciplinario comience otra integración, que se debe ver representada en cada ciclo escolar. Para este caso, deben ponerse de acuerdo en el siguiente proceso de elaboración psicopedagógica de otro niño o niña, el cual evidencian en su informe final pedagógico, donde apuntan como sugerencia para el siguiente ciclo escolar la solicitud de realización de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna que no cuenta con ella.

De esta manera, con dicha descripción se puntualiza, a través de las aportaciones de los individuos participantes, el cumplimiento del noveno y décimo objetivo específico relacionado con evaluar, a lo largo del proceso de intervención, los conocimientos adquiridos, los aprendizajes y las posibles aplicaciones en la práctica educativa, así como el cumplimiento de las metas planteadas. Además, la puesta en práctica del proceso interdisciplinario para la evaluación psicopedagógica, como ya lo mencionamos, ha tenido buenos resultados y avances importantes en el quehacer educativo de los sujetos participantes.

La falta de tiempo y las causas externas eran, sin duda, los obstáculos mayormente mencionados por los individuos participantes,

durante todo el proceso de trabajo. Sin embargo, al analizar los orígenes y las causas de por qué se veían como limitantes para realizar el proceso interdisciplinario, fueron descubriendo que era necesario reducir, por medio de la comunicación, cierta resistencia al cambio, pues al recibir los datos para acabar la desinformación y aclarar los malos entendidos, la resistencia se terminaría (Robbins & Judge, 2009). Al momento, aún existen situaciones que limitan el proceso interdisciplinario, pero sin duda se encuentran más justificadas por situaciones administrativas y de dirección, así como por las necesidades propias del centro escolar.

Asimismo, en lo social, como señala González-Núñez (2004), las personas con mejores capacidades en las relaciones interpersonales poseen mayores logros y estimulan eficientemente a quienes los rodean -familia, amigos y amigas, compañeras y compañeros de trabajo-, a que sean más creativos y responsables. De este modo, analizar el trabajo en equipo, la comunicación, la actitud positiva, el manejo de conflictos y la solución de problemas, permitió mirar el quehacer educativo, no como un mero hábito, sino como una nueva experiencia laboral.

Finalmente, con referencia a la entrega de los informes de la evaluación psicopedagógica como resultado del trabajo interdisciplinario, observamos avances significativos. Observamos avances en la entrega de los informes de evaluaciones psicopedagógicas, como parte de la misión del CAM y del derecho de los alumnos y alumnas de contar con su evaluación psicopedagógica, para satisfacer sus necesidades educativas especiales (Segey, 2010). Al igual, dichas declaraciones se hacen más evidentes con el registro final de la dirección del CAM, mismo que se muestra en la tabla 1 (nota de campo, realizada el 07 de julio de 2014).

Tabla 1. Registro final de alumnos y alumnas que cuentan o no con Informes de Evaluación Psicopedagógica en el CAM.

Nivel educativo	Total de alumnos y alumnas	Alumnos y alumnas sin informe antes de la intervención	Alumnos y alumnas con informe antes de la intervención	Alumnos y alumnas con informe después de la intervención	Alumnos y alumnas sin informe después de la intervención
Inicial	6	6	0	0	6
Preescolar	16	15	1	7	8
Primaria	50	47	3	36	11
Total	72	68	4	43	25

Como se puede notar, el número de informes de evaluación psicopedagógica se incrementó considerablemente. Antes de la intervención, de los 72 alumnos y alumnas de los diferentes niveles educativos, sólo 4 de ellos contaban con informe de evaluación psicopedagógica. Después de la intervención, restando los 4 que ya contaban con informes, fueron 39 nuevos informes de evaluación psicopedagógica de alumnos y alumnas del CAM, representando el 54.1% del total de alumnos y alumnas que cuentan actualmente con informes de evaluación psicopedagógica, superando así el criterio de meta a cumplir, propuesto en un incremento del 30%. Es necesario mencionar que la dirección del CAM solicitó que el nivel inicial no realice evaluaciones psicopedagógicas durante el ciclo escolar, por ser alumnos y alumnas de nuevo ingreso que apenas están en adaptación, y existe poca información acerca de ellos y ellas por ser lactantes.

6. Conclusiones

De acuerdo con Ortega-Silva y Plancarte-Cansino (2012), la educación especial es un campo interdisciplinario por naturaleza, en el que los individuos involucrados deben ser capaces de manejar una amplia gama de conocimientos, donde olviden la relevancia de los propios, para establecer lazos de comunicación con los demás miembros del equipo. Aprender a trabajar como parte de un equipo interdisciplinario, sólo se logra cuando la persona interesada puede comprender los aspectos básicos de las disciplinas que no son

las suyas; cuando comparte sus experiencias con ellos y ellas, y conoce las razones en las que el otro ha basado sus decisiones, para todo lo cual es necesario que las haya compartido como parte de sus tareas cotidianas.

Según Bermejo y Martínez (2009), las condiciones básicas para que se dé el trabajo en equipo son: la confianza mutua, la comunicación espontánea, el apoyo mutuo, la comprensión de identificación con los objetivos de la organización, y el tratamiento de las diferencias y habilidades para el trabajo en equipo. La esencia del trabajo en equipo es la interacción, pues es mediante ésta que se logra la sinergia, es decir, un resultado mayor al de la suma de sus partes. Al interactuar de verdad los unos con los otros, se fortalecen, de manera que se crea y se aplica un valor añadido que permite mejorar la actuación del equipo y su organización (Martínez & Salvador, 2005).

Trabajar con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales va más allá de la preparación profesional y de todo lo que implican las diversas disciplinas para evaluar a un alumno o alumna de manera integral. Se requiere de mucha voluntad y actitud positiva para comprometerse con todo lo relacionado con la colectividad, cooperación y colaboración con todos los sujetos involucrados.

Tener, según el perfil profesional educativo, la responsabilidad de detectar las necesidades educativas especiales en alumnos y alumnas con discapacidad, hace necesario fortalecer el compromiso individual que contagie a los demás integrantes para promover el trabajo en equipo. Pues todos dependen de uno, como uno

del otro, para concluir un informe de evaluación psicopedagógica, instrumento que permite dar respuestas y acciones para realizar el trabajo educativo con el alumno o alumna, rompiendo las barreras y obstáculos para su inclusión e integración.

Se puede exponer diversas dificultades para que se lleve a cabo el trabajo interdisciplinario, como la falta de tiempo y las limitaciones institucionales al trabajo en equipo, sólo por mencionar algunas, que hacen casi nula la intervención integral. Es por esto que es necesario promover acciones interdisciplinarias y recordatorios del tipo de trabajo, así como los beneficios de ejercer un buen trabajo en equipo, para cumplir con los objetivos educativos del área de educación especial.

Sin duda, para conocer a fondo las dificultades en los centros de trabajo, la Investigación Acción-Participativa se vuelve una metodología de excelencia a la hora de conocer las causas y efectos que provoca el trabajo individual y el poco avance de las evaluaciones psicopedagógicas en los alumnos y alumnas. Este proceso despertará la conciencia de los sujetos involucrados y la puesta en acción de estrategias para solucionar su situación real.

Lista de referencias

- Alberich, T. (2002). Perspectivas de la investigación social. En T. R. Villasante, M. Montañés & J. Martí (coords.) *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía*, (pp. 65-78). Madrid: El Viejo Topo.
- Álvarez-Alcázar, J. A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6959.pdf>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Mexicana.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa: comentarios críticos y sugerencias*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Bermejo, J. C. & Martínez, A. (2009). *El trabajo en equipo. Vivir creativamente el conflicto*. Madrid: Sal Terrae.
- Bustillos, G. & Vargas-Vargas, L. (2001). *Técnicas participativas para la educación popular*. Guadalajara: Imdec.
- Castillo-León, T., Candila-Celis, J. A., Echeverría-Echeverría, R. & Rojas-Bolaños, M. L. (2011). *El trabajo participativo e interdisciplinario en equipos de salud: Una propuesta metodológica*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- De la Vega, E. (2010). Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 67-86.
- Egas, V. & Salao, E. (2011). Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 899-911.
- Fernández-Azcorra, C., Arjona-Pacheco, P., Arjona-Tamayo, V. & Cisneros-Ávila, L. (2011). *Determinación de las necesidades educativas especiales*. México, D. F.: Trillas.
- González-Núñez, J. J. (2004). *Relaciones interpersonales*. México, D. F.: El Manual Moderno.
- Gordo, A. J. & Serrano, A. (coords.) (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Guevara-Benítez, Y. (2012). Trabajo interdisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (3), pp. 949-968. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/33639>
- Henao-López, G. C., Martínez-Zamora, M. & Tilano-Vega, L. M. (2007). Evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *El Agora USB*, 7 (1), pp. 77-84. Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a9744a45-db96-449a->

- b196-eef0a78d5633%40sessionmgr10&vi
d=8&hid=24
- López, P., García, H. & Merlo, J. (2001). *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Popular.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción-participativa. Estructura y fases. En T. R. Villasante, M. Montañés & J. Martí (coords.) *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía*, (pp. 79-123). Madrid: El Viejo Topo.
- Martínez, C. R. (2009). *Interdisciplina y trabajo en equipo. Confluencia Psicosocial. Aprendizaje y cambio organizacional*. Recuperado de: <http://www.welcometoenglishandfun.com/photocopiable/Interdisciplina-y-trabajo-en-equipo.pdf>
- Martínez, M. & Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Ortega-Silva, P. & Plancarte-Cansino, P. A. (coords.) (2012). *Educación especial, formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez-Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Plancarte-Cansino, P. A. & Ortega-Silva, P. (2012). La participación de diferentes disciplinas en el servicio de educación especial. En P. Ortega-Silva & P. A. Plancarte-Cansino (coords.) *Educación especial formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*, (pp. 41-58). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, D. F.: Plaza y Valdés.
- Romano-Torres, H. (2012). Hacia un trabajo multidisciplinar en la educación especial. En P. Ortega-Silva & P. A. Plancarte-Cansino (coords.) *Educación especial, formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*, (pp. 01-20). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, J. M. (2007). *Psicología social*. México, D. F.: Trillas.
- Sánchez-Cerezo, S. & García-Cortés, F. (2006). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México, D. F.: Santillana.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (Segey) (2010). *Manual de Operación CAM*. Mérida: Segey.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. (PFEEIE). Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación básica preescolar*. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación en la educación básica*. México, D. F.: SEP.
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México, D. F.: Limusa.
- Valverde, L. A., Ayala, N., Pascua, M. R. & Fandiño, D. (2011). *El trabajo en equipo y su operatividad*. Universidad de Costa Rica. Escuela de Trabajo social. Facultad de Ciencias Sociales. San José de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf>

Referencia para citar este artículo: Huaiquián-Billeke, C., Mansilla-Sepúlveda, J. & Lasalle-Rivas, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1119-1129.

Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile*

CLAUDIA HUAQUIÁN-BILLEKE**
Profesora Universidad Católica de Temuco, Chile.

JUAN MANSILLA-SEPÚLVEDA***
Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

VIVIANA LASALLE-RIVAS****
Profesional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), Chile.

Artículo recibido en enero 10 de 2015; artículo aceptado en marzo 12 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** En este artículo presentamos los resultados de un estudio cuyo objetivo fue describir las representaciones sociales del apego de 38 educadoras de párvulos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Concretamente nos propusimos describir el significado que tiene el concepto apego para las educadoras de párvulos, e identificar los criterios de valoración del apego que ellas manifiestan. El estudio es cualitativo-descriptivo. Aplicamos entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los hallazgos destacan el manejo inapropiado acerca de la teoría del apego en las educadoras, lo que afecta en el dominio del contenido disciplinario para tomar decisiones metodológicas en sus prácticas profesionales. Las percepciones de las educadoras son de tipo social, vivencial y clasificadorio, significando el apego como proceso relacional que deja huellas en tanto vínculo afectivo perdurable.

Palabras clave: Bienestar de la infancia, educación de la primera infancia, desarrollo afectivo, investigación cualitativa, Chile (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Attachment: Representations of educators in kindergartens in Temuco, Chile

• **Abstract (analytical):** This research presents the results of a study that describe the perceptions of attachment among 38 preschooler educators that belong to the National Kindergarten Board. The objectives were to describe the significance of the concept of attachment for educators and to identify their criteria for assessing levels of attachment. This is a qualitative descriptive study. Semi-structured interviews and ethnographic observations were used as tools to collect data. Among the most relevant

* Este es un **artículo corto** y corresponde a una síntesis de la tesis denominada Representaciones sociales respecto del apego que han construido las educadoras de párvulos de Jardines Infantiles de la Red Junji en Temuco en el contexto del Programa de Magister en Educación mención Infancia Tiempos de Transformación. Esta maestría se dictó en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. El estudio comenzó a desarrollarse en agosto de 2012 y culminó en junio de 2013. Gran área del conocimiento: Ciencias Sociales. Área del conocimiento: educación general.

** Psicopedagoga. Licenciada en Educación. Magister en Psicología. Docente de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: chuaquian@uct.cl

*** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Licenciado en Educación. Magister en Desarrollo Regional y Local. Doctor © Filosofía- Profesor de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl

**** Educadora de Párvulos. Licenciada en Educación. Magister en Educación mención Infancia Tiempos de Transformación. Profesional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji). Correo electrónico: lassalleviviana@gmail.com



finding from the study were the inappropriate use of attachment theory by the educators, which affects their knowledge of disciplinary techniques that they use to make methodological decisions regarding their professional practices. The kind of perceptions that educators have are social, experiential and based on classifications, which means that attachment is a relational process that has a long-term impact when lasting affective bonds are created.

Key words: Child welfare, early childhood education, emotional development, qualitative research, Chile (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Apego: Representações de educadores de jardins de infância em Temuco, Chile

• **Resumo (analítico):** Este artigo apresenta os resultados de um estudo que descreve as representações sociais de apego de 38 educadores de pré-primário pertencentes ao Conselho Nacional de Jardins de Infância. Os objetivos foram descrever o significado do conceito “apego” para os professores de ensino pré-escolar e identificar os pontos de avaliação do apego que manifestam os educadores de jardim de infância. O estudo é qualitativo e descritivo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Entre as principais conclusões, destaca-se o manuseio inadequado sobre a teoria do apego nos educadores, o que afeta diretamente o domínio do conteúdo disciplinar para tomar decisões metodológicas em suas práticas profissionais. As percepções dos educadores são de tipo social, vivencial e classificatória, ou seja, mostrando o apego como um processo relacional que deixa impressões digitais, portanto, vínculo afetivo perdurável.

Palavras-chave: Bem-estar da criança, educação infantil, desenvolvimento afetivo, pesquisa qualitativa, Chile (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco Teórico. -3. Metodología. -4. Análisis de resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las experiencias derivadas de las relaciones sociales con los sujetos adultos en los primeros años de vida constituyen el origen y marcan la evolución de la personalidad posterior del niño o niña, sobre todo en la configuración de la intersubjetividad. En este sentido, un desafío prioritario es mejorar la interacción entre el padre, la madre, los individuos cuidadores y los niños y niñas, promoviendo un estilo relacional más seguro y adecuado a las necesidades y características de cada uno (Berman, 2006, Gómez, Muñoz & Santelices, 2008). Las vivencias de apego van construyendo un mundo de la vida (*lebenswelt*) que condiciona la construcción de representaciones sociales de los diferentes actores que participan en el complejo entramado de la vida de una persona. Lo anterior, obliga a otorgar importancia a la educación y desarrollo emocional de los niños y niñas, y al papel que desempeñan las emociones en su desarrollo social y cognitivo futuro. En este contexto resulta pertinente

relevar las aportaciones de la teoría del apego (Lecannelier, 2006). Este enfoque ha permitido comprender el desarrollo afectivo del ser humano, específicamente la necesidad de establecer lazos permanentes entre los sujetos cuidadores y las niñas y niños, situación que es trascendental en la primera infancia. Lo anterior influye significativamente en la toma de decisiones de las niñas y niños en las etapas posteriores de la vida.

En diversos estudios se ha encontrado que las representaciones de apego de los sujetos educadores está vinculado con el estilo de apego que estos poseen, y eso afecta la valoración sobre el estilo de apego de sus hijos o hijas, y de los niños y niñas que tienen a su cuidado (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega & Díaz, 2004, Fonagy, Steele & Steele, 1991, Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton & Halfon, 2004, van IJzendoorn, 1995, van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996, Ward & Carlson, 1995, Cicchetti, Rogosch, Gunnar & Toth, 2010). El comportamiento de cuidado concurrente de los padres y madres

a los hijos e hijas es un factor clave en la influencia y mantenimiento de la organización de la conducta de base segura de un niño o niña, y en última instancia, la seguridad de toda la infancia (Winnicott, 2009, Fresno, Spencer & Retamal, 2012, Moneta, 2014). Evidencias empíricas respecto de la presencia o ausencia de apego en educadoras respecto de la percepción que éstas tienen de él, son relativamente escasas y se necesita más investigación de carácter empírico para examinar la relación entre las variables o categorías analíticas, a través de una amplia gama de contextos, en períodos de observación más largos, y en formas apropiadas para su desarrollo.

El período preescolar es una fase de transición importante con respecto a la seguridad del apego, pues es una frontera entre las socializaciones aprendidas o no aprendidas en los senos familiares, y la formación que ofrece la escuela. Por otra parte, numerosas investigaciones consideran la importancia de estudiar las relaciones entre el apego de la madre, las percepciones del apego de las educadoras y el propio apego de estas mismas, lo que implica superar el umbral temporal de la infancia a partir del análisis genealógico del apego (Crowell, Fraley, & Shaver, 1999, Greenberg, Cicchetti & Cummings, 1990, Kerns, Cole & Andrews, 1998). En esta investigación consideramos solo a las educadoras de párvulos, en razón a la cantidad de tiempo que estas profesionales permanecen al cuidado de los niños y niñas. Esto ratifica la importancia que tienen las educadoras de párvulos para el fortalecimiento de los afectos en los estadios más tempranos del ser humano.

2. Marco Teórico

Bowlby (1993) se pregunta hasta qué punto estar o no en compañía de una persona de confianza constituye una variable crucial en la vida, reconociendo que los seres más dignos de confianza son las figuras de apego. Estas figuras no se entienden tanto por su presencia real e inmediata sino más bien por su accesibilidad, así como la ausencia de ésta implica un vacío. No obstante, la simple accesibilidad no es suficiente, pues la figura de afecto no

sólo debe ser accesible, sino estar dispuesta a proteger y brindar consuelo y acogida, para lograr una trascendental unificación afectiva. El ser humano, antes que un *ens cogitans*, o un *ens volens*, es un *ens amans*, es decir, lo que constituye a la persona es el amor y no la razón solamente, el cual se desarrolla y fortalece a partir del vínculo con las personas que más se aman. Si el amor es lo que funda el apego, es posible superar el abordaje meramente psicológico de éste (Scheler, 1993, 1996, 2000).

Al revisar la literatura sobre apego encontramos que una adecuada relación afectiva produce en el niño o niña los siguientes efectos: mejor desarrollo intelectual, mejor lenguaje, más habilidad para el juego simbólico, mejor desarrollo metacognitivo, más precocidad en la permanencia de objetos y personas, mayor precocidad en el reconocimiento de sí mismo, mayor flexibilidad y realismo en el procesamiento de la información, más inteligencia social, más conducta exploratoria, mejor habilidad lectora, mejor rendimiento laboral en la vida adulta y mejores cualidades personales, es decir, desarrollan una intersubjetividad más auténtica (Stern, 1985, Trevarthen, 1993, Meltzoff, 2002, Del Barrio, 2002).

Sin embargo, también aparecen otras evidencias. Se han encontrado diversos estudios en países de América latina y Europa, sobre la asistencia temprana a salas cunas y patrones de apego infantil en los cuales se constata que no siempre los niños y niñas que presentan apego inseguro tienen problemas emocionales en la etapa preescolar (Frías, Díaz & Shaver, 2012, Vargas & Arán, 2014).

Probablemente porque en algunas ocasiones la asistencia de los niños y niñas pequeños a la sala cuna puede aliviar a la madre de algunas de sus responsabilidades del cuidado infantil. Lo anterior influye positivamente en su bienestar emocional y en su capacidad de responder de manera sensible, mejorando así la calidad de la vinculación (Santelices & Olhaberry, 2009).

La teoría del apego ha proporcionado conceptos fundamentales para explicar las relaciones humanas, evidenciando que el legado de los vínculos tempranos es la condición de lo propiamente humano (Del Barrio, 2002, Lecannelier, 2006). El apego, por tanto, implica

reconocer la historia personal de cada sujeto, a partir del entorno moral desde donde fue constituyendo su *ordo amoris*, es decir, su razón afectiva, su corazón y su ethos (Mansilla-Sepúlveda, 2008).

Bowlby comienza sus estudios sobre el apego en 1951, motivado por la situación de salud mental en que se encontraban miles de niños y niñas en Europa después de la segunda guerra mundial. Las huellas que dejó este conflicto en la salud mental del mundo generaron un trastorno del *ordo amoris*, o sea, desordenaron el orden de valores y el ánimo de las familias. Sólo el afecto y la reconstrucción de lazos afectivos en la niñez permitirían salir adelante (Scheler, 1996). Este vínculo de apego posee elementos gravitantes que lo describen como una relación emocional perdurable con una persona específica, la que se define como figura de apego (Kotliarenko & Lecannelier, 2004).

Al respecto, Del Barrio (2002) plantea que el apego suele producirse a partir del vínculo con la madre, pero puede también ser establecido con cualquier persona que haga de sujeto cuidador, ya sea hombre o mujer. La época de instalación del apego oscila según los casos, pero se ha establecido que su periodo álgido está entre los nueve meses y los tres años. La función del apego es garantizar la supervivencia en una etapa temprana y consolidar escudos emocionales para las etapas posteriores. Ainsworth (1969) define tres estilos de apego: con base en cómo responden los individuos con relación a la figura de apego; cuando están angustiados; y, apego seguro y apego inseguro o ansioso. Hay evidencias empíricas suficientes de que la seguridad del apego correlaciona positivamente con la capacidad de mentalización o capacidad reflexiva. Para que el niño o niña pueda alcanzar un sentimiento de sí mismo, es necesaria la presencia de una figura parental que pueda pensar sobre la experiencia mental de aquél.

Del Barrio (2002) señala que el apego está sometido también a una evolución. Se da un periodo primero en donde las conductas mutuas de madre e hijo o hija tienen un componente fundamentalmente gestual de proximidad física, pero a medida que la niña o el niño crece,

el contacto verbal que existe desde el principio por parte de la madre, va adquiriendo un papel protagonista, sobre todo desde que el hijo o hija comienza a entender el contenido de esos mensajes.

Al estudiar la incidencia del tipo de vínculo madre e hijo o hija, en el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz, se encuentra una influencia altamente significativa del tiempo de gestación en la inteligencia de los bebés, y una influencia significativa del tiempo de lactancia en la inteligencia sensoriomotriz. El género, el orden de nacimiento, el nivel de instrucción y la ocupación de la mamá no influirían significativamente en la inteligencia del bebé (Schutz, 1967, Peck, 2003). Shore, al igual que Del Barrio (citado en Lecannelier, 2006), concuerdan en que entre la madre y el bebé se producen una serie de encuentros sensoriales y afectivos, procesos todos que generan patrones mutuos de comunicación y regulación. Como se visualiza, los resultados de las investigaciones pueden aparecer contradictorios. No obstante lo anterior, consideramos que el vínculo en todas sus manifestaciones entre la madre y el hijo o hija son fundamentales y gravitantes.

El amor materno es inmensamente importante, ante todo porque condiciona lo que pasa, primero, en la experiencia de la lactancia, y luego en todas las otras interacciones madre e hijo, lo que condiciona la capacidad interior de relacionar, la cual -señala el autor- viene del interior, de la experiencia íntima durante esas primeras interacciones con el mundo (Bettelheim, 2001).

Bowlby (1986), señala que existe una intensa relación causal entre las experiencias de un individuo con su madre y su padre, y su posterior capacidad para establecer vínculos afectivos, y que ciertas variaciones corrientes de dicha capacidad, que se manifiestan en problemas conyugales y conflictos con los hijos e hijas, así como en síntomas neuróticos y trastornos de la personalidad, pueden atribuirse a determinadas variaciones corrientes de los modos de desempeñar el padre y la madre sus correspondientes roles. La familia, como plantea Del Barrio (2002), es el primer alvéolo social del niño o niña, por tanto, su papel es esencial a la hora que se fragüe la configuración de los

esquemas que regularán la interacción futura del niño o niña con su entorno. Unas buenas relaciones familiares permiten una adecuada adaptación social, y se constituyen en escudo emocional para afrontar los éxitos y fracasos en la vida.

Lecannelier (2006), sostiene que los primeros años de vida en compañía afectiva continuada y consistente con la madre y el padre, sienta las bases para la estructuración de una organización mental coherente y estable en el niño o niña para aprendizajes posteriores. Según Junji (2004), haber desarrollado un apego seguro en los primeros años de vida influye en las capacidades cognitivas, en el área socioemocional; la niña o niño tendrá mayores herramientas para enfrentar diversas situaciones; a su vez se beneficiará el área del lenguaje y los procesos superiores del pensamiento.

La estimulación e importancia del tacto como una forma de reflexión positiva, y por lo tanto, como una fuente de autocreación y seguridad ontológica, ha sido extensamente explorada (Berman, 1992). La estimulación sensorial afecta directamente el desarrollo del cerebro. Lecannelier (2006) plantea que los encuentros afectivos y sensoriales mutuos afectan el desarrollo del cerebro del bebé y más específicamente el hemisferio derecho, el cual es dominante durante los primeros tres años de vida. La comunicación emocional/gestual espontánea que se produce entre madre y bebé se localiza en este hemisferio. Según Junji (2004), algunos factores cruciales en estas experiencias de vinculación incluyen el tiempo compartido, interacciones cara a cara, contacto visual, cercanía física, tacto y otras vivencias sensoriales primarias como olores, sonidos y gusto. Los científicos creen que el factor más importante en la creación del apego, es el contacto físico positivo, es decir, el tacto, sentir al otro, para así sentirse uno mismo (Grimalt & Heresi, 2012).

La conexión entre un intenso cuidado materno y la cultura del éxito parece ser intuitivamente correcta y tiene algunos antecedentes psicoanalíticos que la apoyan (Berman, 2006). No obstante, las educadoras

de párvulos tienen amplias posibilidades en las salas cuna de desarrollar relaciones de apego seguro con los niños y niñas, puesto que continuamente se presenta en ellas una intensa actividad de cuidados. Las primeras interacciones del personal de las salas cuna con el niño o niña y su madre son cruciales, pues precisamente es ésta quien deposita la confianza en las personas que protegerán y estimularán a su hija o hijo, y a la vez, es la niña o el niño quien percibirá la tranquilidad de su madre y del personal que lo acoge. El ingreso de un niño o niña a la sala cuna, debiera consistir en el tránsito armónico de un nido a otro nido (Bowlby, 1986).

La separación del niño o niña de su madre produce una serie de desestabilizaciones en las funciones de regulación de los diversos sub-sistemas biológicos. Las situaciones repetidas y/o crónicas de separación generan una desorganización masiva de estos sub-sistemas (Lecannelier, 2006). Es aquí donde aparece la neurosis. Si un niño o niña es separado de su madre antes de ser capaz de sostener el apego, sobrevienen efectos adversos. El desapego se produce si la separación es larga (Berman, 2006). La contención del niño o niña en situaciones de angustia, favorece una relación de apego entre el sujeto adulto y la niña o niño: abrazarlo, tomar su mano y ayudarlo a completar una acción; es importante entender que todo sujeto pequeño debe aprender, en la medida de lo posible, a modularse afectivamente y a consolarse. Si se exagera apoyo y sobreprotección cada vez que el niño o niña presenta un arrebato, se está favoreciendo un desarrollo altamente desadaptativo.

En síntesis, en este desafío de construir relaciones de apego seguro con los niños y niñas, es importante que las personas que trabajan con ellos adviertan y revisen sus características, condiciones personales, potencialidades, actitudes, y habilidades especiales, a fin de establecer **vínculos** con los párvulos y valerse de ellas para formar lazos estrechos (Junji, 2004, Zapata & Restrepo, 2013). La etapa de 0-5 años, es la época de la vida humana que es centro de interés de lo que se ha denominado teoría del apego (Berman, 2006).

3. Metodología

La investigación es cualitativa puesto que procura lograr una descripción de las propiedades del objeto de estudio desde una aproximación inductiva, enfocada directamente a las representaciones sociales que poseen las educadoras de párvulos (Bisquerra, 2004, Flick, 2004). En el estudio develamos las representaciones sociales de educadoras de párvulos de aula acerca del apego. El nivel de la investigación es de tipo descriptivo y de corte trasversal o seccional (Malhotra, 2004). Los sujetos participantes del estudio fueron 38 educadoras de párvulos de aula, pertenecientes a centros educativos de red Junji, escogidas de forma intencional en la ciudad de Temuco, ubicada en la región de la Araucanía, en Chile. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada (26 educadoras) y grupos focales (16 educadoras). Aplicamos dos grupos focales integrado cada uno por ocho participantes, quienes no formaron parte de las entrevistas individuales.

Orientamos las entrevistas a partir de una serie de preguntas semiestructuradas dirigidas a obtener respuestas abiertas por parte de los participantes, respecto de un foco temático de interés (MacMillan & Schumacher, 2005). Estos instrumentos permiten el desarrollo de una investigación efectiva para la recolección de información, por la libertad y flexibilidad para la toma de decisiones durante su desarrollo (Aguirre, 1995), potenciando la construcción de un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra, 2004). Para la organización de la información utilizamos categorías que extraímos de los relatos de las educadoras de párvulos (Quivy & Campenhout, 1998). Utilizamos el Software Atlas-ti 6.0 para la codificación y categorización teórica de los datos, ya que permite el tratamiento de la información de manera más expedita. Establecimos categorías y subcategorías representadas en redes conceptuales o *network*, expuestas en el análisis de los resultados, facilitando el levantamiento de las categorías abiertas, permitiendo visualizar las relaciones entre códigos, los que son destacados con

un link o nexo axial (Flick, 2004, Denzin & Lincoln, 2000).

4. Análisis de resultados

A continuación presentamos un análisis de las categorías y subcategorías surgidas desde la codificación. La categoría tipos de representaciones con respecto al apego, evidenció dos subcategorías: “experiencias desde las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos”, donde se manifiesta “presencia y ausencia de apego”, y “tipos de apego que reconocen las educadoras de párvulos”. Respecto a la primera subcategoría, las educadoras plantean que se observa ausencia de apego en el ingreso del niño o niña a la sala cuna, lo que provoca negación a la contención por la separación y alejamiento de la madre, lo cual se visibiliza en el siguiente muestreo empírico de la entrevista: “(...) si (...) lo hemos notado a la llegada de los niños, por ejemplo, cuando un niño le cuesta mucho separarse de su madre, o le cuesta pero la mira y le dice chao, ahí vemos hay apego y hay un apego seguro que es lo ideal, no así cuando el niño llora y llora y sigue llorando cuando ha pasado el tiempo (...)” (E5 § [101:101]).

Por el contrario, las educadoras de párvulos dejan ver en sus relatos que han observado niños y niñas con apego seguro, con ausencia de la ansiedad, confianza y seguridad perdurable en el tiempo, lo que se evidencia en los siguientes fragmentos de los textos de entrevistas y grupos focales: “(...) El apego es un vínculo afectivo que se desempeña entre dos personas que es perdurable en el tiempo y genera confianza en el niño (...)” (GF2: § [110:110]); “(...) Presencia de apego, bueno eh, cuando tú recepcionas a los niños, pienso yo que es cuando ellos llegan, el niño queda seguro, la mamá se despidió, se quedan felices con nosotros, trabajando en mesa eh ese niño que explora, puede ser ejemplo de un apego seguro que ellos reciben bien a las tías cuando lo reciben en las mañanas (...)” (GF1: § [116:116]).

Otro aspecto fundamental que plantean las entrevistadas es el periodo de amamantamiento, señalando que en esta fase se evidencia mayor apego del niño o niña con su madre, lo que

se visualiza en el siguiente fragmento de la entrevista: “(...) El amamantamiento, la hora de dormir cuando los bebés aún están compartiendo cama cuando están pequeñitos, el juego, hora del baño, cuando se les da la alimentación, la hora de la muda (...)” (E3 § [80:80]).

Con respecto a la subcategoría *tipos de apego que reconocen las educadoras de párvulos*, en sus relatos se evidencian con mayor frecuencia dos tipos de apego: el apego seguro y el inseguro. De esta manera, uno de los hallazgos que las educadoras de párvulos mencionan, es que existe un apego natural y sensorial, señalando que el apego con la madre o con un sujeto adulto cercano -figura significativa-, se da a través de la estimulación de los sentidos, lo que se advierte en el siguiente muestreo empírico del material de las entrevistas: textualidad: “(...) El sensorial y el cognitivo, que es el que yo más o menos..., siento que el sensorial es el que uno más trabaja, pero ya como que debería llevarlo más a la parte cognitiva, a lo mejor (...)” (E10 § [183:183]).

Por otro lado, las educadoras concuerdan en que existen dos clases de apego: el apego seguro, que es el que ellas fomentan a diario en el aula, y el inseguro, este último dividido en dos clases: ansioso y evitativo. A su vez, hacen mención a otro tipo de apego, llamado desorganizado o inseguro, donde se evidencia ausencia de dominio de este estilo de apego, lo que se puede observar en el siguiente texto: “(...) el apego seguro y el apego inseguro, dentro del apego inseguro el ansioso-ambivalente, el desorganizado, me falta uno que no recuerdo cuál es [...] pero la verdad es, si estamos en la sala con los niños nos damos cuenta inmediatamente de quiénes son más ansiosos, quiénes observan más, y sobre todo quiénes son más inseguros cuando deben tomar responsabilidades en las diversas rutinas que se deben hacer (...)” (GF2, § [120:120]).

Con respecto a la valoración de apego, las entrevistadas concuerdan en que los momentos donde más han fomentado el apego seguro con sus niños y niñas es en la ingesta, en el juego, ante una situación de conflicto, en momentos de higiene y muda, recepción y llegada; finalmente señalan que el apego se debe fomentar durante toda la jornada diaria mientras que el niño o

niña permanece en el jardín, lo que se observa en la siguiente textualidad: “(...) el apego debe estar presente durante toda la distribución de la jornada, entonces en todo momento, porque así es más fácil lograr que se predispongan a estar en el jardín con cariño (...)” (E7 § [140:140]). A su vez mencionan que en todos los momentos donde fomentan el apego seguro, se dan instancias de experiencias de aprendizaje, todas ellas actividades estimuladoras, lo que se puede observar en el siguiente texto: “(...) y en las actividades cuando uno los premia, los felicita, los estimula que lo han hecho bien” (E9 § [175:175]).

Con respecto a los efectos que produce al niño o niña haber desarrollado un apego seguro e inseguro, se desprenden códigos como, la estabilidad emocional, la irritabilidad, el desinterés, lo que se puede observar en la siguiente referencia: “(...) va a ser un adulto seguro, va a ser un buen rendimiento escolar, buenas relaciones humanas, resiliente (...)” (E5 § [123:123]). Plantean también: “(...) seguridad, confianza en sí mismo, tolerancia a las dificultades que le presenta la vida, un camino lleno de cosas positivas, porque aunque no consiga lo que él quiere, siempre va tener esa fortaleza que le dio el tener un buen apego (...)” (E12 § [242:242]). En este sentido, esto puede afectar sus rendimientos académicos y la adquisición significativa de ciertas destrezas. Por ejemplo, en el campo de la escritura, algunos estudios evidencian que los niños y niñas requieren seguridad, autonomía y tolerancia a la exigencia (Scheuer, De la Cruz & Iparraguirre, 2010).

Las educadoras de párvulos plantean que haber desarrollado relaciones de apego en los primeros años de vida incide en la estabilidad emocional del niño o niña. Un niño o niña con carencias afectivas importantes no tendrá la fuerza emocional necesaria para desenvolverse. Además, entienden la irritabilidad y el desinterés como efectos negativos producto de un inadecuado apego, lo que se puede ver reflejado en el siguiente relato: “(...) falta de autonomía, lo contrario que te nombraba inseguridades, malas reacciones, irritabilidad y desinterés; de pronto nada les llama la atención y requieren estar llamando la atención de los

mayores por no sentirse a veces con derecho de afecto (...)” (E7 § [164:164]).

Conclusiones

La literatura científica revisada se orienta preferentemente a fundamentar la importancia del apego en los primeros estadios de la formación de la psiquis del niño o niña (Ainsworth, 1969, Berman, 1992, Bowlby, 1986, 1993), encontrándose escasos estudios de las percepciones y representaciones que han construido las educadoras de párvulos, cuyas concepciones condicionan significativamente el trabajo que pueden realizar en el aula.

La evidencia empírica revisada nos permite constatar la importancia de los vínculos afectivos tempranos, especialmente de la madre, para un adecuado desarrollo afectivo. En este sentido, son interesantes y gravitantes los primeros movimientos afectivos realizados por la madre, que van desde la mirada hasta el tacto (Berman, 1992).

Ahora bien, el despliegue de las competencias socioafectivas de las educadoras de párvulos se encuentra condicionado por el contexto sociocultural en que se han desarrollados personal y profesionalmente (Daniels, 2003, Lecannelier, 2006). Dichos autores reconocen como eje trascendental aspectos individuales, pero relevan el gravitante papel del mundo social, lo que complejiza las pautas de crianzas, en este caso de educadoras de párvulos, pero también de las propias familias y de las niñas y niños.

Las representaciones sociales que poseen las educadoras de párvulos, nos permitieron comprender la valoración y significado que otorgan al apego y su importancia en el desarrollo integral del niño o niña. Las educadoras demuestran apropiación conceptual del apego, desde la mirada del hacer y a partir de sus prácticas pedagógicas, reconociendo el apego como una relación que deja huellas, configurando los modos de actuación en el presente y futuro de los niños y niñas. Sin embargo, queda en evidencia el desconocimiento frente a la teoría y la necesidad de asumir los vacíos existentes respecto de aquellos saberes no aprehendidos profundamente, que están vinculados al

desarrollo onto-afectivo de las niñas y niños. Como quedó en evidencia en primer lugar, el significado que tiene el concepto de apego para las educadoras de párvulos se asocia a un vínculo afectivo perdurable en el tiempo, que se da entre el niño o niña y su madre u otro sujeto cuidador, el cual provoca seguridad y confianza. Las educadoras indican en las entrevistas que es gravitante potenciar el apego seguro en los niños y niñas. Esto permitirá controlar de manera más eficiente problemas emocionales que podrían presentar más tarde en la vida adulta, ya que el vacío existencial está presente desde que se rompe el cordón umbilical, razón por la cual la dimensión emocional no puede ser sustituida por ningún objeto transicional. Las profesionales reconocen a John Bowlby como el principal exponente de la teoría del apego, mostrando que una adecuada relación afectiva produce efectos en el niño o niña, beneficiando, con la promoción del apego, el área del desarrollo cognoscitivo y socioemocional; a su vez reconocen el trabajo colaborativo con familia y equipo de trabajo como una de las acciones importantes para fomentar el apego seguro.

En segundo lugar, los tipos de representación social del apego que poseen las educadoras de párvulos, son de carácter vivencial **con rasgos de historicidad que se actualizan en las actuaciones cotidianas con los niños y niñas**. Las educadoras de párvulos perciben o caracterizan la manifestación del apego en la conducta de los niños y niñas, y todas las tipologías de apego que se desprenden del discurso de las educadoras están orientadas hacia la caracterización de las actitudes que manifiesta el apego como un factor psico-afectivo no medible ni caracterizable al alero de las herramientas que poseen. En este sentido, es fundamental el proyecto curricular que tenga el centro educativo. Evidencias indican que los enfoques más holísticos funcionan mejor para la estimulación del aprendizaje de las niñas y niños (Van Kuyk, 2009).

Finalmente, logramos identificar criterios de valoración que las educadoras de párvulos otorgan al apego, los que se reflejan en el compromiso que ellas adquieren frente a la promoción del fomento del apego seguro y en

la motivación, además de la apropiación de la temática al describir sus prácticas con base en la forma como han promovido el apego, y en las altas expectativas sobre el logro que tendrán los niños y niñas al haber desarrollado un apego seguro. Algunas de las actitudes que son percibidas de “bajo apego” por las educadoras de párvulos, son la irritabilidad y el desinterés en los niños y niñas hacia una situación que implique vínculo, además de la inestabilidad emocional en situaciones que implican generación o mantención de vínculos, baja autoestima, manifestación de conductas agresivas. Asimismo, aquellas que son entendidas de “alto apego” son aquellas actitudes opuestas, las cuales se orientan a mantención, crecimiento y/o fortalecimiento de un vínculo en una situación dada.

Lista de referencias

- Aguirre, A. (1995). *Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, (40), pp. 969-1025.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y espíritu: Historia oculta de occidente*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berman, M. (2006). *Historia de la Conciencia: De la Paradoja al Complejo de Autoridad Sagrada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Madrid: Paidós.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L. & Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre, adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), pp. 409-430.
- Cicchetti, D., Rogosch, F., Gunnar, M. & Toth, S. (2010). The differential impacts of early abuse on internalizing problems and diurnal cortisol activity in school-aged children. *Child Development*, (81), pp. 252-269.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (1999). *Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, (960-984). New York: Guilford Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Del Barrio, M. (2002). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frías, M., Díaz, R. & Shaver, P. (2012). Las dimensiones del apego y los síndromes culturales como determinantes de la expresión emocional. *Acta de investigación psicológica*, 2 (2), pp. 623-637.
- Fonagy, P., Steele, H. & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant. Mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, pp. 891-905.
- Fresno, A., Spencer, R. & Retamal, T. (2012). Maltrato infantil y representaciones de apego: defensas, memoria y estrategias, una revisión. *Universitas Psychologica*, 11 (3), pp. 829-838.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26, pp. 241-251.
- Greenberg, M., Cicchetti, D. & Cummings, E. (1990). *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grimalt, O. & Heresi, E. (2012). Estilos de apego y representaciones maternas durante

- el embarazo. *Revista Chilena de Pediatría*, 83 (3), pp. 239-246.
- Junji (2004). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: Junji.
- Kerns, K. A., Cole, A. & Andrews, P. B. (1998). Attachment security, parent peer management practices, and peer relationships in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, pp. 504-522.
- Kotliarenco, M. & Lecannelier, F. (2004). *Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e Intersubjetividad*. Santiago de Chile: LOM.
- MacMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de Mercados*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Mansilla-Sepúlveda, J. (2008). Fenomenología del amor en Max Scheler: orden y desorden del corazón humano. *Revista Cuscho*, 16 (2), pp. 73-90. Doi: 10.7770.
- Meltzoff, A. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathym theory of mind, and the representation of action. En U. Goswami (ed) *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I. & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment y Human Development*, 6, (3), pp. 305-325.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85 (3), pp. 265-268. Doi: 10.4067/S0370-41062014000300001.
- Peck, S. (2003). Measuring sensitivity moment by moment: A microanalytic look at the transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 5 (1), pp. 30-63.
- Quivy, R. & Campenhoundt, L. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México, D. F.: Limusa-Noriega Normative Data.
- Santelices, M. & Olhaberry, M. (2009). Asistencia temprana a salas cuna y patrones de apego infantil: una revisión. *Summa Psicológica*, 6, pp. 101-111.
- Scheuer, N., De la Cruz, M. & Iparraguirre, M. (2010). El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1083-1097.
- Scheler, M. (1993). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (1996). *Ordo Amoris*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- Schutz, A. (1967). *La fenomenología del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona: Paidós.
- Trevarthen, C. (1993). The self-born in intersubjectivity: The Psychology of infant communication. En U. Neisser (ed.) *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Vargas, J. & Arán, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186. Doi: 10.11600/1692715x.1219110813.
- Van Ijzendoorn, M. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117 (3), pp. 387-403.
- Van Ijzendoorn, M. & Bakermans-Kranenburg, M. (1996). Attachment representations in mothers, fathers and adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of consulting and clinical psychological*, 64 (1), pp. 8-21.
- Van Kuyk, J. (2009). Enfoque holístico o secuencial curricular: ¿Cuál es más efectivo con los niños? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 949-969.
- Ward, M. J. & Carlson, E. A. (1995). Associations among adult attachment

representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescent mothers. *Child Development*, 66, pp. 69-79.

Winnicott, D. (2009). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme-Paidós.

Zapata, B. & Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227. Doi: 10.11600/1692715x.11114270712.



Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas*

KARIM GARZÓN-DÍAZ**

Profesora Universidad del Rosario, Colombia.

Artículo recibido en abril 3 de 2015; artículo aceptado en junio 16 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** este artículo presenta una síntesis de la investigación realizada sobre los discursos de niños y niñas sobre discapacidad, contrastados con escenarios teóricos y sociales sobre discapacidad respecto al significado del lenguaje, la participación social y sus implicaciones en la formulación y la implementación de políticas públicas. Emplea el análisis de contenido del discurso como estrategia metodológica y las políticas públicas como una alternativa de transformación social. Los aportes se reflejan en las lógicas de orientación de las políticas públicas como una forma de institucionalidad de la discapacidad y el aporte social de niños y niñas y el lenguaje como determinante para la convivencia social.

Palabras clave: Niñez, discurso, personas con discapacidad, políticas públicas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

A political position on disability based on children's discourse

• **Abstract (analytical):** This article presents a synthesis of research carried out on the children's discourse on disabilities, contrasted with theoretical and social scenarios on disability based on the meaning of language, social participation and their implications for the formulation and implementation of public policies. The article uses discourse analysis as a methodological strategy and public policies as an alternative to social transformation. The contributions of the discourse are reflected in the logic used to design public policy as a form of institutionalizing disability and social contributions of children and language is identified as a determinant for social coexistence.

Key words: Childhood, discourse, persons with disabilities, public policy (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Aposta política sobre deficiência no discurso de crianças

• **Resumo (analítico):** Este artigo apresenta uma síntese da pesquisa realizada sobre o discurso de crianças, contrastando com cenários teóricos e sociais sobre a deficiência a partir do significado da linguagem, da participação social e de suas implicações para a formulação e implementação de políticas públicas. Utiliza-se a análise de discurso como uma estratégia metodológica e as políticas públicas como uma alternativa à transformação social. As contribuições se refletem na lógica de orientação das políticas públicas como uma forma de institucionalização da deficiência, o aporte

* Este artículo de investigación científica y tecnológica corresponde a las Áreas de Ciencias Sociales y Sub-área Ciencia Política y al Área de Humanidades y Sub-área: Estudios Generales del Lenguaje. Es una síntesis de la investigación denominada Discapacidad y Política Pública: Una apuesta política relativa al discurso sobre niños y niñas, presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE, realizada entre agosto de 2008 y Julio de 2013.

** Terapeuta Ocupacional (Universidad del Rosario). Maestría en Desarrollo Social y Educativo (CINDE-Universidad Pedagógica Nacional). Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y CINDE). Profesora Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario. Correo electrónico: Karim.garzon@urosario.edu.co



social das crianças e a linguagem como um determinante para a convivência social.

Palavras-chave: Infância, discursos, pessoas com deficiências, políticas públicas (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Contexto teórico. 2.1. La influencia del lenguaje en el concepto de discapacidad. -2.2. Políticas públicas de discapacidad. -2.3 Los niños y las niñas como sujetos activos de derechos y su participación en procesos de desarrollo social y político. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este estudio partió del interés por marcar un tránsito en la concepción de discapacidad centrada tradicionalmente en una perspectiva que la relaciona con una “condición fragmentada” por su ubicación en el lugar del caos, en lo abyecto, en lo marginal, y proponer canales en las Ciencias Sociales como “institución concebida” que permitan otras formas de comprensión y actuación política y social en torno a ella.

“Como condición fragmentada”, por la marcación constante de condiciones de distinción en relación con otros, en intereses que privilegian la pregunta por la “funcionalidad” por encima de la pregunta por la “persona”, en la necesidad social de partir del señalamiento de déficits como una interpretación de desviación de la asignación social de “normalidad” para establecer umbrales de cercanía o lejanía y definir según esto procesos de “actuación”, en la perspectiva cultural que afilia el tema con caridad, pobreza, opresión, padecimiento, gasto, carga, perjuicio; en la forma como el Estado comprende sectorialmente la atención en salud, educación, recreación y trabajo para las personas con discapacidad (niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos), en la mirada hacia las personas con discapacidad como “receptores” de la toma de decisiones políticas y que no se resuelve con las representaciones de algunos en organismos del Estado, en el comportamiento social y exclusión; en el consabido encasillamiento a un trato como grupo minoritario, que amerita de “intervenciones”; en la pregunta sobre las razones por las cuales estas perspectivas siguen estando presentes en la forma como se conciben, construyen, presentan y agencian las políticas públicas, a pesar de que se hayan incorporado discursos y prácticas “participativas” desde

la perspectiva de los derechos humanos, de la participación social, la igualdad y la inclusión, entre otros.

“Hacia una institución concebida”, por la intención de buscar hilos conductores en lugares aún no explorados que busquen cerrar las brechas presentes en la realidad y que comporta el campo de la discapacidad, a través del encuentro con los discursos de los niños y las niñas como una contribución social. El estudio se centró en la idea de que es posible producir nuevas formas de conocimiento sobre el campo de la discapacidad, en los discursos de niños y niñas y que además pueda incidir en las lógicas de construcción y agencia de las políticas públicas sobre discapacidad.

Fueron fundamentalmente dos las razones que perfilaron la orientación de esta investigación, la primera la llamé **provocación**; y guarda estrecha correspondencia con una experiencia de vida que impactó y confrontó no solamente los medios y fines de mi ejercicio profesional sino la realidad misma que lo contiene. La segunda razón la llamé **activación**, porque comencé a interesarme en los estudios sociales del lenguaje, en el significado social de los enunciados para comprender las ideas, las intenciones, las voluntades, los fines e incluso las emociones con que son nombrados y enunciados los asuntos relacionados con la discapacidad como causa de la acción social que deriva.

De ahí que, como se llamen o enuncien las cosas, depende en gran medida el sentido, el significado o la percepción que puedan tener en el conocimiento social y cultural, y el lenguaje es el principal mecanismo de representación de ese conocimiento porque, además, determina la forma como la gente percibe y piensa el mundo (Colman, 2006).

Entonces, la discapacidad no es ajena a esta mirada, o que decir de algunos sinónimos que se encuentran en diccionarios comunes consultados en español, inglés y francés, tales como incapacidad, desventaja, atenuación, daño, descalificación, obstáculo, perjuicio, invalidez, minusvalía, estar estropeado, parálisis, imperfección, defecto, entre otros.

Sin embargo, socialmente se ha intentado desplazar las condiciones de desventaja que supone la discapacidad de una persona hacia las capacidades de los entornos físicos, sociales, culturales y políticos, es decir, la discapacidad se fija en los obstáculos externos que imponen restricciones, y no exclusivamente en las condiciones individuales de una persona.

Por una parte, la definición que sobre discapacidad dispone la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001):

Discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) (p. 206).

No obstante, con el ánimo de descentrar la situación de discapacidad de un asunto individual y de salud y otorgar responsabilidades a los contextos en que hacen parte las personas con discapacidad, la Convención de las Naciones Unidas (2007) de Derechos de las Personas con Discapacidad encuentra que:

...la expresión Personas con Discapacidad, incluye a las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, ante diversas actitudes negativas u obstáculos físicos, pueden verse privadas de participar plenamente en la sociedad” (art.1).

Si bien los acentos de cada una de estas definiciones son distintos, la primera se focaliza en las restricciones de la persona y la segunda en las restricciones que impone la sociedad, este último enraizado en la “perspectiva del modelo

social de la discapacidad, que se centra en la forma como los ambientes físicos, culturales y sociales excluyen o ponen en desventaja a las personas con la etiqueta de discapacidad” (Oliver, 1983, 1996), modelo que ha sido criticado por autores como Finkelstein (2001) y Shakespeare y Watson (2001) en la medida que, según ellos, este modelo se ha asumido como la explicación o teoría de la discapacidad que referencia una serie de relaciones, pero que no explica qué es la discapacidad o que niega el aspecto relacional implícito entre las condiciones de la persona con discapacidad con los entornos, y de ahí el valor que se otorga a la necesidad de construir una teoría social de la discapacidad (Thomas, 2004).

Las dos acepciones de discapacidad tienen en común que, a pesar del desplazamiento que se percibe en la expresión que emplea Naciones Unidas en relación con la definición de la Organización Mundial de la Salud (2001), la perspectiva del lenguaje que marca la distinción entre lo normal y lo que no lo es, resaltan las realidades que señala la condición de *deficiencia* por encima de la condición humana, de ahí entonces que el objeto o el núcleo de discusión se mantenga allí arraigado y no se brinden otras formas de comprensión y abordajes sociales y políticos de esta realidad y por tanto la urgencia por hacer emerger más la condición de sujeto, de comprender el contenido del objeto discursivo de la discapacidad y de la forma como se instaura en la lectura y la actuación social.

La razón de ubicarse en los discursos de niños y niñas se centra en la perspectiva de su valoración como personas, como sujetos titulares de derechos y en la capacidad de sentido que otorgan sus voces en relación con la forma como comprenden e interpretan el mundo en que viven, como interlocutores en cualquier proceso de comunicación (Galvis, 2006).

Pensar en nuevas formas de discursos sobre la discapacidad no es abolir o modificar el término de forma inmediata, pero tampoco limitarse a una simple neutralización. Lo que se busca es aportar elementos para una genealogía estructurada de sus conceptos (Urdaniba, 1991), a la posibilidad de intentar desplegar otras formas de representación social de la discapacidad a través de aportes a

su objeto de investigación y a la búsqueda de nuevas institucionalidades de su significación y correspondencia con las políticas públicas.

El objetivo general del estudio, fue entonces presentar nuevas formas de representación de los discursos sobre la discapacidad a través de la legitimidad de los discursos de niños y niñas, en escenarios teóricos y de prácticas sociales que se vean reflejados en la formulación y la implementación de las políticas públicas.

En síntesis, la investigación quiere aportar una nueva visión de la discapacidad, de donde se desprenden elementos que contribuyen al análisis y el diseño de políticas públicas en discapacidad, con el propósito de hacer notar la perpetuación de los desequilibrios y la tendencia de la perspectiva de la dominación (Ceballos, 2000), y la forma como esta tendencia podría transformarse en el alcance de las políticas públicas.

2. Contexto teórico

2.1 La influencia del lenguaje en el concepto de discapacidad

Los tradicionales discursos sobre la discapacidad como el de Amundson (2000), la asocian con una atención enraizada en el interés por la preservación y la restauración de estados funcionales. Esta concepción contrasta con las nociones de discapacidad y minusvalía, asociadas a un concepto de dependencia humana, a ciertas herramientas o estructuras, nociones vistas como “pérdida” de relaciones entre personas y elementos de la cultura.

En esta misma corriente, se encuentran los discursos en los que prevalecen posiciones conmovedoras, de marginación, vulnerabilidad y de una evidente presunción de inferioridad, entre ellos el de Oliver (1996), que presenta la discapacidad como una tragedia personal que la persona puede superar o un problema médico al cual debe adaptarse.

La necesidad de cambiar el sentido del concepto de discapacidad, se ha atribuido al reconocimiento de factores socio-ambientales como desencadenantes de la discapacidad, y a la movilización política de las personas con discapacidad y sus familias (Cuervo, Trujillo &

Villate, 2000) que se ha logrado principalmente a través de diálogos interdisciplinarios, en los cuales el asunto de la discapacidad se abre de las ciencias de la salud a otras ciencias, entre ellas las ciencias sociales.

Se destacan también los trabajos de Brandt y Pope (1997) que buscan hacer conjunción entre la discapacidad y el ambiente y otorgan gran valor a la influencia de las normas culturales en la discapacidad. Igualmente, consideran que la discapacidad debe ser vista como una función de la sociedad y no como un proceso físico o médico.

Barton (1998) ofrece una perspectiva sociológica de la discapacidad a partir de debates sostenidos por una comunidad académica de sociólogos con y sin discapacidad. Sin embargo, más que un análisis sociológico del campo de la discapacidad, se percibe un interés por proponer explicaciones en su propia disciplina y cuestionar eventos profesionales y públicos que se refieran a las personas con discapacidad.

A pesar de percibir ciertos tránsitos de concepciones sobre discapacidad de una mirada centrada en individuo-cuerpo-carencia, a una mirada centrada en lo social-colectivo, se observa así mismo una ausencia por la pregunta sobre “el sujeto”, por encima del “sujeto discapacitado”, es decir que los estudios sobre discapacidad se vienen presentando desde la perspectiva de quien los estudia, pero no desde la de quien es estudiado. Se asume una determinación sobre el “sujeto discapacitado” y se continúan perpetuando las mismas lógicas con que históricamente se ha enfrentado la discapacidad.

La forma como la sociedad ha pretendido focalizar las necesidades de “mitigación” de la situación de la discapacidad ha sido precisamente en la perspectiva de la superación de barreras, de ahí que la existencia de programas o políticas no hayan sido suficientes o no hayan trascendido la necesidad de exponer los ordenadores que la marcan.

El lenguaje es entonces uno de los caminos que permiten ampliar los procesos de reflexión, pues ha sido a través de este como se han asumido los significados sociales de la discapacidad.

De igual manera, no es extraño encontrar actualmente otras acepciones que, por un lado, guardan la intención de romper con los modelos biomédicos o pretenden alusiones “positivas” pero que asumen pretensiones de verdad *personas altamente diferenciadas, personas con capacidades o habilidades diversas, personas con capacidades diferentes, o “personas con diversidad funcional”* (Palacios & Romañach, 2006, pp. 5-10). A mi modo de ver, estas son ornamentaciones que carecen de sentido porque no explican ni representan el concepto que ha encarnado la discapacidad en la lectura y la actuación social.

Sin embargo, se alcanza a entrever la necesidad de marcar distinciones. El hecho de ser persona ya nos hace diferentes unos de otros; el hecho de ser personas, nos hace diversos; el hecho de ser personas nos hace plurales; entonces, ¿por qué perpetuar la perspectiva que limita la pregunta por la condición humana, hacia esos otros que llamamos “diferentes”?

Según Finkelstein (2001), se debe buscar una unidad que dé sentido a la comprensión de la discapacidad. La emergencia por nombres o identidades por tipos de discapacidad o por asignaciones particulares sin análisis de contenido y de correspondencia social no lo favorece puesto que hace persistente la segregación, “con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo humano” (Arendt, 2001).

Sepodríaentoncesdecirqueelcorpusteórico de la hoy llamada discapacidad, aún cuenta con “explicaciones insatisfactorias y fenómenos o procesos inexplicables” (Covarrubias, 2010), que requieren de investigaciones por fuera de lo determinado.

Para Saussure (1998), cada lengua “mapea” conceptualmente, divide o clasifica el mundo de maneras diferentes, a partir de las relaciones específicas de los significados y significantes de sus signos: cada lengua articula y organiza el mundo en diferentes formas. En este sentido, el concepto de discapacidad denota algo más que una categorización o clasificación, un sentido de “disminución” que no vincula con reconocimiento o igualdad, “como seres distintos y únicos entre iguales” (Arendt, 2001) y de ahí que las relaciones que marca en

contextos sociales se asocien con procesos de exclusión.

2.2 Políticas públicas y discapacidad

Este estudio nos lleva a pensar “la discapacidad, más que como un campo de circulación de saberes, un campo de circulación de relaciones” (Garzón-Díaz, 2007), que no contiene solamente discursos sino prácticas sociales que reflejan un modo de correspondencia con las políticas públicas, en tanto la forma como pueden representar socialmente un interés colectivo y público.

Antes de partir con alguna definición particular sobre política pública, vale la pena destacar que, como campo de constante reflexión e investigación, surgen factores de análisis y críticas frente a la forma como son comprendidas, enunciadas, normadas y reflejadas en las prácticas sociales de la vida cotidiana.

Las políticas públicas presentan enfoques de análisis en la medida que se consideran fundantes no como fin en sí mismas, sino porque expresan concepciones sobre diferentes situaciones sociales con implicaciones directas en la acción, y que representan “una construcción social y una construcción de un objeto de investigación” (Roth, 2002, p. 28).

Se pueden identificar, por una parte, “las teorías centradas en la sociedad, las centradas en el Estado y las teorías mixtas o intermedias” (Roth, 2002, p. 29) y, por otro, aquellas posturas que se presentan en la filosofía y la historia de la ciencia, que incluye la perspectiva de racionalidad política, entendida como “una racionalidad comunicativa pública y no solo estratégica y productiva, orientada simplemente al logro de metas y obtención de resultados” (Majone, 2005, p. 23), que permite asumir el análisis de políticas a una “teoría de decisiones agrandada” (Majone, 2005, p. 48).

De aquí se desprende la intención de Majone (2005) de otorgar valor a los procesos de argumentación (retórica-dialéctica) y “de persuasión recíproca entre actores políticos y gubernamentales participantes en su formulación, aceptación y puesta en práctica” con una orientación hacia el interés público (Majone, 2005, p. 26).

Con este tipo de análisis se pueden identificar dos tensiones, la primera, soportada en lo que el analista espera encontrar y lo que realmente experimenta en el campo de la política, y la segunda se refiere al abismo entre “haz lo que digo, no lo que hago”; que se refleja en la contradicción entre la palabra y la escritura, donde la escritura parece estar más cerca de la intención individual que del mundo (Yanow, 2000).

Jordana (2006) afirma que la existencia de instrumentos de regulación para la conducción de políticas sociales requiere una adecuada clarificación conceptual. De ahí que la “concepción de discapacidad y la normatividad se constituyan mutuamente” (Turnbull & Stowe, 2001), lo mismo que la transmisión de valores, sentimientos o creencias, que se expresan a través de artefactos humanos tales como el lenguaje, los textos escritos, la ropa, los patrones de acción-interacción y el espacio físico, desde la perspectiva de la fenomenología y la hermenéutica (Yanow, 2000).

Las políticas públicas entonces adquieren sentido para procurar hacer emerger nuevas formas de interpretación social de la discapacidad, para comprender su contribución al “fortalecimiento de una cultura políticamente responsable” (Roth, 2003, p. 127), en la medida que muchas veces los tratamientos preferenciales que algunas develan en sus contenidos, reflejan la continuidad del “reforzamiento del sentimiento de inferioridad” (Dworkin, 1989, pp. 329) que se expresa socialmente hacia las personas con discapacidad, lo cual es consecuente con lo que el mismo Dworkin señala cuando apela a la existencia de “debilidades del sistema jurídico en las reglas del reconocimiento como criterio de identificación” y como tal restringen la libertad (Dworkin, 1989, p. 329).

2.3 Los niños y las niñas como sujetos activos de derechos y su participación en procesos de desarrollo social y político

De acuerdo con Galvis, los niños y las niñas no han sido considerados sujetos de derechos y han estado ausentes en la medida que no ha sido legitimado su pensamiento, su opinión, su expresión, su participación y su libertad de

conciencia, que se pueden materializar a través del discurso y los sintetiza como “la cadena de fundamentación de los derechos humanos”.

Estos elementos presentados por Galvis, pensamiento, opinión, expresión y libertad de conciencia, pueden verse materializados a través del significado de la participación.

Intentar comprender las dimensiones de la participación infantil en la sociedad, quizás sea posible en la medida en que logremos habitar un concepto de infancia que trascienda la subvaloración de capacidades o las carencias. En trascender a las definiciones que insisten en ver a los niños y las niñas desde la perspectiva de lo que serán y no según lo que *son*.

Por una parte la sociedad que promueve la participación es aquella en la que se entiende que el sistema social se construye desde las personas que la integran. Esto hace pensar que las modificaciones que puede tener el orden social no solo son posibles según la mirada de los adultos. El mundo infantil se puede constituir como parte del interés público que se despliega en las políticas públicas como un escenario que nos involucra a todos.

Desde la perspectiva de la política pública, Roth (2002) menciona que “en realidad los problemas son resueltos por los actores sociales” en tanto beneficiarios o ejecutores de las políticas públicas (Roth, 2002, p. 54), pero los niños y las niñas han estado ausentes de este sentido de participación.

3. Metodología

Este estudio se inscribió en las investigaciones de tipo cualitativo y el método empleado fue el análisis del contenido del discurso a partir de registros in vivo logrados con base en un taller pedagógico con cuatro grupos de niños y niñas escolarizados entre 8 y 10 años de edad en la ciudad de Bogotá (dos colegios públicos (uno de ellos reconocido como colegio “inclusivo” de niños y niñas con discapacidad) y dos colegios privados (uno de ellos igualmente reconocido como colegio “inclusivo” de niños y niñas con discapacidad).

Para los encuentros entre la investigadora y los niños y niñas, se diseñó un taller pedagógico que fue estructurado en dos momentos,

el primero orientado a la pregunta ¿cómo representan o construyen los niños y niñas una situación de discapacidad?, y el segundo dirigido a las proposiciones y recursos discursivos de niños y niñas en torno a la discapacidad.

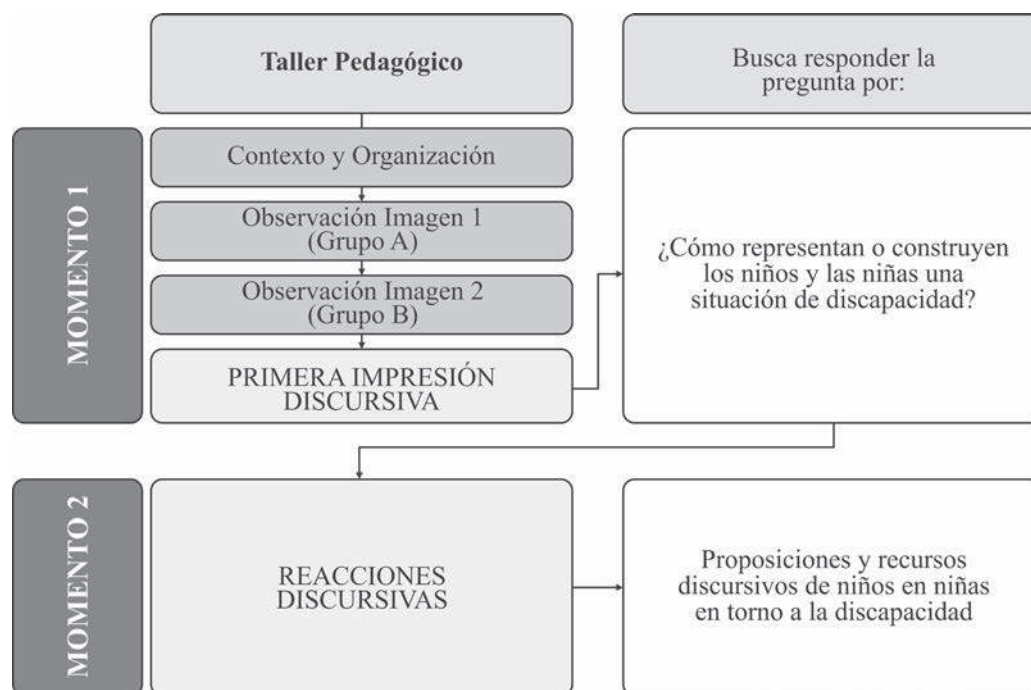
Se realizaron registros magnetofónicos de audio como fuente de análisis y fue diseñada una matriz de registro de los discursos, a partir de la cual se definieron unidades de muestreo (Andréu, 2001), que representaron los discursos referidos por los niños y niñas durante el

desarrollo de cada uno de los talleres. A partir de ello, se lograron aproximaciones sucesivas a partir del análisis interpretativo del discurso, se obtuvieron patrones de información a la luz de los objetivos del estudio.

Fueron empleados consentimientos informados tanto de las instituciones como de los niños y las niñas participantes en el estudio.

El gráfico No. 1, representa la organización desarrollada en cada uno de los talleres pedagógicos realizados:

Gráfico 1. Estructura Taller Pedagógico (Elaboración de la autora).



4. Resultados

Los resultados de este proceso de investigación fueron organizados a la luz de los objetivos del estudio. Los discursos de los niños y las niñas fueron leídos a profundidad y organizados en matrices que asocian las unidades de registro con la emergencia de categorías o unidades de análisis. Su codificación se realizó bajo los criterios de frecuencia e intensidad (Andréu, 2001).

A través de los diálogos alcanzados con los niños y las niñas participantes, se percibió el sentido de su incumbencia en relación con la situación de discapacidad o con las personas con discapacidad; su nivel de atención y su

interés fue una constante; la referenciación de casos de sus entornos inmediatos y su capacidad de reflexión también fueron una realidad. Los textos que a continuación se presentan entre comillas y en letra cursiva, hacen referencia a algunos registros in vivo logrados en el marco de los talleres.

En relación con la pregunta de ¿cómo son los discursos de los niños y niñas sobre la discapacidad?, se observó que los niños y las niñas son audiencias permanentes en relación con diferentes situaciones sociales y discapacidad no es ajeno a ello, “...*porque vemos en los noticieros que por las minas y la violencia los soldaditos pierden partes de sus*

cuerpos, en especial las piernas". De ahí que su rol de *expectación* haya cobrado significado en la forma como identifican y alcanzan a emitir juicios sobre las atribuciones sociales asignadas a la condición de discapacidad a partir la observación que hacen de una realidad a través de diferentes medios de comunicación o de forma directa.

Así mismo, los discursos de los niños y las niñas permiten identificar que la forma como ellos representan la condición de discapacidad es definida como una situación declarada per se, es decir, *predestinada* a pensarse y actuarse de la misma manera *"no es muy aceptado, la gente lo ve diferente, o también que produce mucho pesar"*, *"que es una persona a quien le cuesta más trabajo hacer las cosas por su limitación"*. En sus discursos, también se logra identificar el juicio de los niños y las niñas, en función de la relación que mantienen con los adultos y la forma como interpelan la *mirada adulta*:

"...que nos enseñen nuestros padres de otra forma, porque cuando vamos por la calle y vemos a una persona así, nos dice que pobrecito o también nos dicen que nos tenemos que portar bien para que Dios no nos castigue como a esa persona".

En los discursos académicos, se respira un aire de superación, cuando los asuntos de discapacidad en la actualidad se pretenden alejar de racionamientos mágico-religiosos o de perspectivas caritativas que marcan condiciones de dominio o exclusión. Sin embargo, con discursos como ese, persiste la afiliación cognitiva a perpetuar el discurso de la *distinción* para intentar explicar una realidad determinada.

Sobre la pregunta de ¿cómo pueden estos discursos introducir nuevas lógicas de comprensión sobre las tradicionales significaciones unívocas del fenómeno de la discapacidad?, se destaca la capacidad de los niños y las niñas de analizar entornos, de establecer relaciones en diferentes aspectos de la vida cotidiana y de enunciar oportunidades de transformación social.

En primer lugar, se observa que a través de la *marcación* del lenguaje se perciben los comportamientos sociales en torno a la condición de discapacidad en particular a lo referido a situaciones de opresión y de exclusión *"Por la forma como nosotros hablamos de ellos... así ellos nunca podrán llegar a estar bien"*, *"Si, ellos siempre se van a sentir extraños, porque nosotros los vemos y hablamos así de ellos"*.

Desde esta perspectiva los niños y las niñas alcanzan a presentar un posible enigma en el trasfondo de la discapacidad, *"Yo también vi a un Señor que, o sea, apenas se podía comunicar a los 10 años, pero tenía una memoria increíble, de un solo vistazo al país y ya lo dibujaba completito, se llamaba, pues le dicen "La Cámara Humana" porque tiene una inteligencia muy grande, entonces yo creo que la gente discapacitada deben tener algo más que los demás, algo que les ayuda hacer famosos o que los beneficia para salir adelante, pero hay que aprenderlo a descubrir"*.

La *marcación* del lenguaje de los niños y las niñas en relación con la discapacidad permite identificar el acercamiento que ellos reclaman por la búsqueda de un mundo mejor:

"pues hacerles un centro para ellos podría ser muy bueno, pero también sería mejor que convivieran con nosotros y que pues si los ponemos aparte de todos, se seguirían sintiendo mal, aunque estuvieran allá, porque seguiría siendo como ignorándolos y no estaríamos con ellos".

Ese reclamo que se induce en los discursos de los niños y las niñas también se extiende a las acciones políticas por ejemplo:

"Debería haber leyes que digan que no tenemos que sentir lástima o hablar de forma discriminadora, porque por eso la sociedad no cambia, no alcanza a ver que en realidad discriminamos a los discapacitados porque ya los ubicamos lejos de nosotros".

En segundo lugar, se observan las reiteradas frecuencias con que los niños y las niñas, hacen referencia a pensar y actuar hacia

el advenimiento de lugares comunes en la vida cotidiana:

“si nosotros no pensáramos así, y si fuese algo más natural hacerlos sentir parte de nuestra sociedad, por ejemplo si él estuviera en nuestro Colegio, nosotros lo pudiéramos ayudar, pero como algo más natural, porque siempre estamos acostumbrados a verlos diferente”.

Así, entonces, el advenimiento de lugares comunes trasciende a la perspectiva inclusiva en la medida que no sería posible comprender el mundo de la discapacidad a partir de hacerlo contenido, sino de hacerlo continente:

“Siempre vemos que el tratamiento de esas personas lo hacen personas especializadas, pero todos o sea la sociedad podemos estar especializados, porque ellos no solo necesitan remedios para su limitación, sino necesitan remedios, como decirlo como remedios de todos o sea de toda la sociedad, porque ellos deben vivir la vida como cualquiera de nosotros tratando de ser felices”, “yo creería que se ayudaría mucho si dejamos de sentir lástima o temor hacia ellos, por ejemplo en un noticiero vi como una persona sorda estudiaba en una Universidad común y corriente y eso lo presentaron como una cosa del otro mundo, pero debería ser algo natural entre todos, no casos raros”.

Por último, los hallazgos permiten hacer emerger categorías tales como “incumbencia social” y “acción consentida”, en la perspectiva de la comprensión de la presencia de la discapacidad como una realidad social.

En relación con la incumbencia social, atribuyen responsabilidades no asociadas al cumplimiento de normas o leyes, sino propias de su naturaleza en la que también se alcanza a inducir la naturalidad en los hechos:

“también que las misiones de los colegios no sea conseguir plata, sino solo interesarse porque todos los niños tengan educación, no importa si tienen alguna incapacidad, no eso no importa,

lo que importa es que los Colegios deben estar listos para trabajar con cualquier niño o niña....siempre!”.

Vemos entonces como se percibe una conjunción de escenarios entre educativos y de esparcimiento, no como el derecho a la participación sino como las formas de ser y estar en el mundo, las formas de hacer “usable” los entornos como elementos naturales de la convivencia.

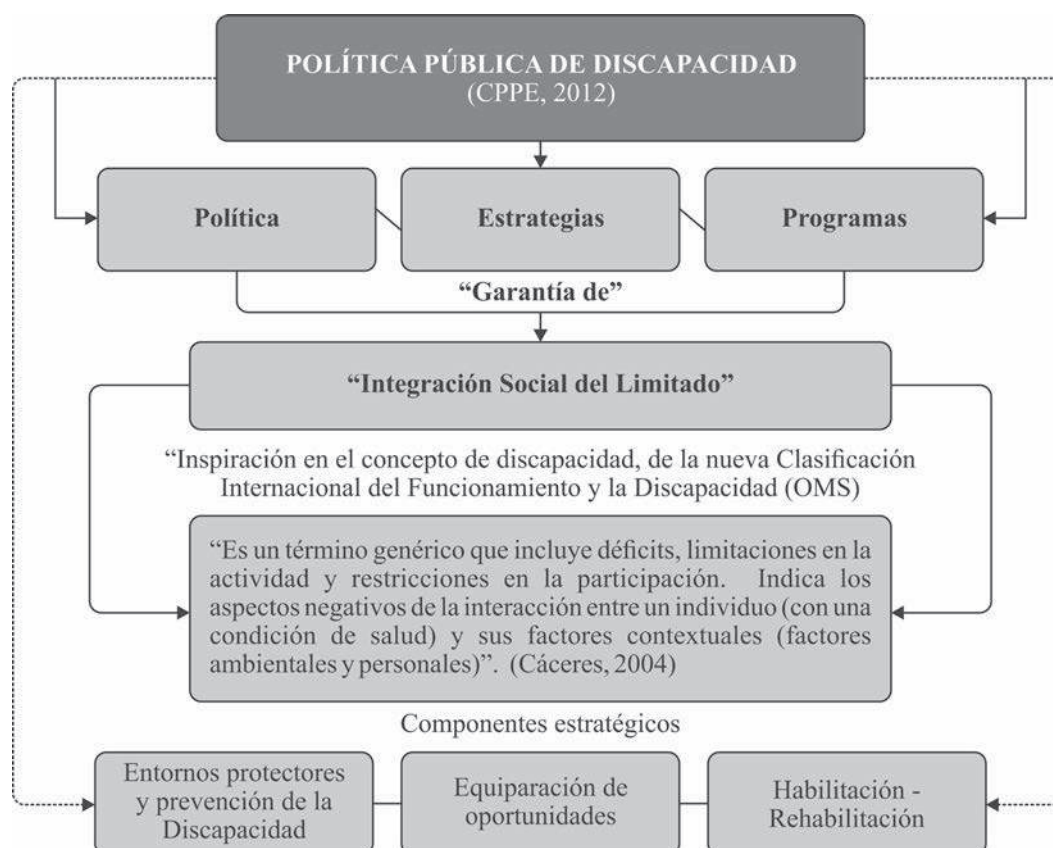
Por su parte, la *acción consentida* hace referencia a la actuación con sentido que implica relacionamientos no de poderes sino de agentes que vincula la necesidad de la emergencia del juicio con que se intentan comprender las realidades de la discapacidad, y que se evidencia, entre otras cosas, cuando arbitrariamente se emplean expresiones que no otorgan valor a una condición humana, y ocurren desplazamientos como por ejemplo: “somos nosotros los discapacitados no ellos”.

De esta manera, se podría inducir que la *acción consentida* no estaría dirigida a la mera compensación de deficiencias, sino a la expansión de formas de relacionamiento:

“Yo creo que algo muy bueno sería que ellos además de poder estudiar en cualquier colegio o escuela, que puedan trabajar en trabajos más importantes, también puedan ir a lugares como zoológicos y que puedan pasear más para que puedan conocer más”. “A estas personas se les pone poca atención, pareciera que en otros países se les valora más”.

El gráfico No. 2 busca representar la lógica de la constitución de la política pública de discapacidad y a partir de este se presentan algunas reflexiones y problematizaciones:

Gráfico 2. Estructura de la Política Pública de Discapacidad en Colombia (Elaboración de la autora).



Esta representación puede ilustrar la pretensión de los analistas de marcar cierto grado de su alejamiento en relación con la situación y el alcance de la política, la connotación de la “integración social del limitado” ya está marcado una perspectiva de exclusión, y es consecuente con la definición que se asume allí en relación con la discapacidad, cuando entre otras cosas menciona “sus factores contextuales”, es decir, los factores de esa persona a la que está dirigida la política, no bajo una concepción de correspondencia social, factores donde todos podemos estar implicados. Para Yanow (2000),

No es posible que un analista dé soporte a la cuestión política libre de valores, significados, creencias y sentimientos”, para ella tanto los analistas como todos los actores de una situación política hacen sentido a través de artefactos humanos y acciones no solamente instrumentales sino “expresivos de significado, incluyendo el tiempo individual y la identidad colectiva.

De esta manera el análisis interpretativo de la política y que a su vez se declara subjetivo, debe trascender a la instrumentalización porque refleja la educación, la experiencia, el entrenamiento y los antecedentes familiares y comunitarios del sujeto “hacedor” de políticas” (Yanow, 2000).

La estructura y la concepción de la política pública de discapacidad indica esta ausencia de representación de significados pues el uso del lenguaje no permite vincular valores, creencias o sentimientos y asume posiciones deterministas en el abordaje de la discapacidad, así como enunciaciones vacías que la sociedad no sabe cómo interpretarlas, entre ellas “entornos protectores”, “equiparación de oportunidades”, “habilitación-rehabilitación”.

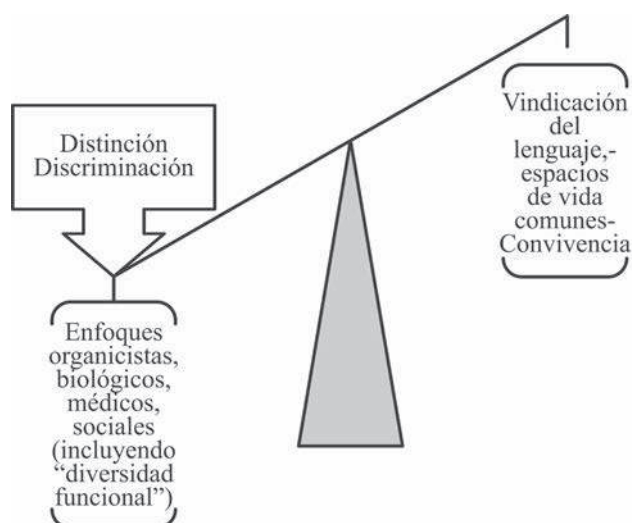
En este estudio, los niños y las niñas son actores de una situación política y a través de sus discursos marcan formas de relacionamiento

con dicha situación que, en términos de Andrews (2006), se corresponde con el valor del aprendizaje social en el proceso de la racionalidad en la toma de decisiones políticas.

La construcción social de la discapacidad

ha estado fincada en las tensiones entre modelos biológicos y modelos sociales, pero ha permanecido el status quo de la distinción entre estas polaridades (Gráfico 3)

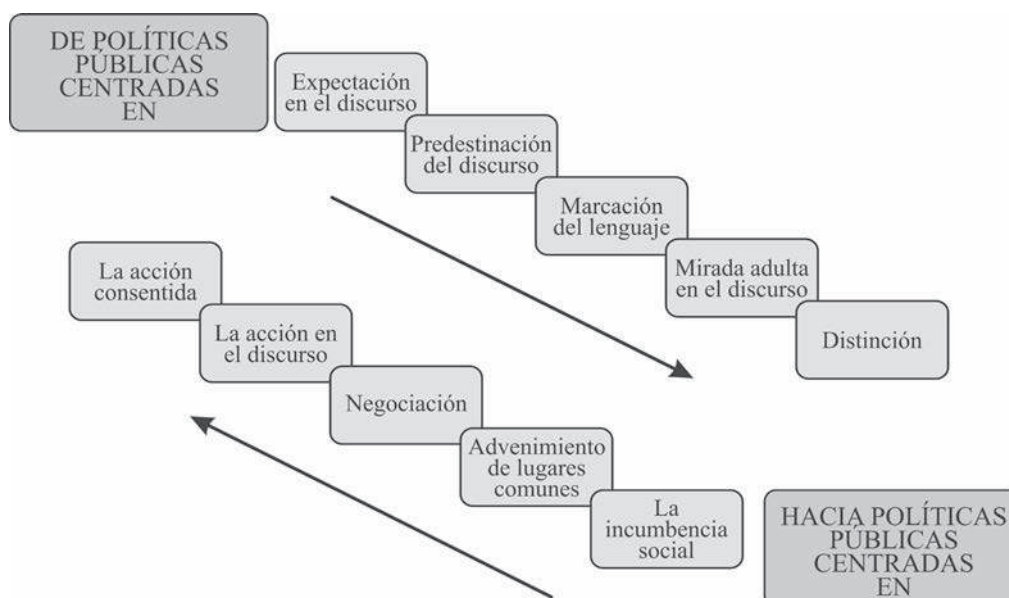
Gráfico 3. La “distinción-discriminación” como elemento común entre los modelos organicistas, médicos, sociales (incluyendo “diversidad funcional”) (Elaboración de la Autora).



De acuerdo con las atribuciones de significado otorgadas por los discursos de niños y niñas en relación con la forma como los construyen y como pueden emerger nuevas lógicas de significación de la discapacidad.

El gráfico 4 presenta una aproximación sucesiva o transición que podrían tener los enfoques para el análisis de las políticas públicas en discapacidad.

Gráfico 4. Transición de enfoques en las políticas públicas en discapacidad desde el discurso de niños y niñas (Elaboración de la autora).



5. Consideraciones finales

La consideración de niños y niñas como actores de una situación política permite hacer desplazamientos de las políticas públicas basadas en expertos, a políticas públicas reflexionadas en el aprendizaje social, de cómo ellos pueden interpelar las formas sociales que se presencian en la situación de discapacidad y que permiten tejer sentidos y significaciones.

Con los discursos de niños y niñas aquí presentados, se aprecia de manera significativa la superación de la perspectiva de caridad que ha abrigado históricamente la situación de discapacidad, el hecho de proponer nuevas lecturas, expansión de responsabilidades sociales, valoración por el sujeto, hace entre otras cosas que las políticas públicas trasciendan al otorgamiento de oportunidades, a la compensación de deficiencias, a la pretensión de superación de un caos que ha sido atribuido socialmente.

El reconocimiento social de las personas con discapacidad no está en la eliminación de las barreras que impone la sociedad, ni en la definición o la clasificación de los déficits sino en la mediación social que se logra a través de la orientación que contenga el pensamiento que marca las formas de relacionamiento que se pueden producir en una comunidad.

Los niños y las niñas enuncian discursos en la acción que tienen que ver con su cotidianidad y con el sentido de realización de las personas no solo de aquellas con discapacidad, y las políticas públicas se convierten entonces en uno de esos recursos sociales para la transformación social (Roth, 2003).

Una sociedad que piensa y actúa en y por sus realidades sociales puede renovarse entre otras cosas por la forma como define la capacidad de incidencia de las políticas públicas para lograr emancipar el círculo vicioso en que ha permanecido fijada la discapacidad: discapacidad-pobreza-falta de educación, que exacerba la perspectiva de conmisericordia y fragmentación. El hecho entre otros aspectos no es que un niño con discapacidad pueda ir a la escuela, sino que pueda ir a la misma escuela con otros niños, y que, a pesar de haber leyes que abogan por la inclusión, la realidad muestra

otra cosa. Antes de reconocer este derecho, muchas instituciones hoy preguntan primero: “¿estoy obligado a aceptarlo?”.

De ahí que la perspectiva de la política pública podría abogar por la transición del pseudo-reconocimiento a la posibilidad de identificar que las personas con discapacidad no requieren mecanismos de compensación o de normalización sino de poder habitar espacios comunes tanto públicos como privados, sin ningún tipo de restricción moral, cognitiva o física.

La realidad social en Colombia, como en muchos otros lugares, demuestra que la situación de discapacidad se encuentra anclada en divergencias, en la sectorización, en las distancias entre lo público y lo privado; que no permite la confluencia de sentidos y significados y que por tanto reflejan y determinan las concepciones y agencia de las políticas públicas. De ahí el distanciamiento que presienten los niños y las niñas en la forma como socialmente han visto instituida esta realidad y la manera como las personas con discapacidad no ven resueltas sus propias realidades.

El ciclo de las políticas públicas en discapacidad, puede no partir de la identificación de un problema, sino de la ideología de una realidad determinada: “nada existe por fuera del discurso” (Derrida, 1998), pues es a partir de ella que los problemas pueden ser argumentados y enunciados y adquirir sentido en una realidad determinada.

La arena del conocimiento en discapacidad, como campo de circulación de saberes, ha mantenido un mismo lugar en la dicotomía de occidente entre lo bueno y lo malo, lo sano y lo enfermo, lo normal y lo anormal, lo capaz y lo incapaz, con la tendencia a “compensar”, “remediar”, “normalizar” o “mejorar”. Sobra decir el lugar que ocupa la discapacidad en estas relaciones unívocas.

Esta perspectiva en discapacidad ha dificultado las articulaciones necesarias entre la realidad social y la vida cotidiana de las personas con discapacidad. Entre otras cosas, debido a la relación perpetuada con el concepto de enfermedad y a la existencia de declaraciones o definiciones que apunten a señalar la discapacidad como un asunto centrado

en las limitaciones que impone el ambiente. Es innegable que se sigue focalizando en las “limitaciones” de una persona, en tanto posee deficiencias y restricciones para participar socialmente y que, además, se asume “distinto”.

Sin embargo, apostar por nuevas racionalidades respecto a la ontología de la discapacidad hace pensar que, a través de las políticas públicas, podrían lograrse transformaciones básicas con implicaciones directas en la realidad social. Se esperaría que los alcances de las políticas logren una real correspondencia con la actuación ciudadana, que requiere aprendizajes, disposiciones y comportamientos para habitar territorios compartidos.

De la forma como las políticas públicas logren ser *enunciadas*, para que aboguen por la comprensión de la situación de discapacidad como una “condición humana”, para que no sean comprendidas como un asunto marginal al común de la población.

En este sentido, las políticas públicas podrían contener elementos que tiendan a restringir los abismos que se abren entre las retóricas sociales de la discapacidad, las cuales abogan por el derecho a la igualdad y el reconocimiento como sujetos sociales, y la realidad cotidiana que afrontan las personas con discapacidad, en particular la discriminación y la exclusión. Aquí, el papel del analista puede jugar roles preponderantes.

Pensar entonces la discapacidad como un asunto de interés público, y como una cuestión que permita trazabilidades sociales a manera de hilos conductores que mantengan correspondencia directa entre los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y que asuma a las personas con discapacidad no como “receptores” de decisiones; hace pensar el valor que contiene la racionalidad de una situación, que haga de las políticas públicas un espacio para transitar de la tendencia de lo normativo hacia la tendencia por actuaciones sociales mediadas por oportunidades para ser y ocupar espacios comunes con los mismos derechos que cualquier ciudadano.

Finalmente, el alcance del estudio de acuerdo con los objetivos planteados llega hasta la presentación de los discursos de niños

y niñas sobre la discapacidad y cómo con ellos, no solo desde ellos sino en el diálogo tejido con la investigadora, así como la forma como fueron interpretados, podrían brindar elementos para pensar o repensar la orientación que contienen las políticas públicas en discapacidad que formule o reformule el país, que se vean reflejadas en propuestas metodológicas efectivas donde los niños y las niñas incidan en la formulación de políticas públicas en discapacidad.

Lista de referencias

- Amundson, R. (2000). *Biological normality and the ADA*. En F. L. Pickerin & A. Silvers (eds.) *Americans with Disabilities. Exploring implications of the law for individual and institutions*, (pp. 102-110). New York: Routledge.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión Actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Andrews, C. (2006). Rationality in Policy Decision Making. En F. Fisher, G. J. Miller & M. S. Sidney (eds.) *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*, (pp. 481-491). Boca Ratón: CRC Press.
- Arendt, H. (2001). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Brandt, E. & Pope, A. (1997). *Models of Disability and Rehabilitation*. Washington: National Academy Press.
- Ceballos, H. (2000). *Foucault y el poder*. México, D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Colman, A. (2006). *Dictionary of Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Convención ONU (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Covarrubias, F. (2010). *El Proceso de Construcción de Corpus Teóricos*. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/37/covarrubias.html.
- Cuervo, C., Trujillo, A. & Villate, M. (2000). Más allá de una visión clínica de la

- discapacidad. *Revista Ocupación Humana*, 8, pp. 28-38.
- Derrida, J. (1998). *Notas sobre deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dworkin, R. (1989). *Los derechos en serio*. Ariel: Barcelona.
- Finkelstein, V. (2001). *A personal journey into disability politics. The Disability Studies Archive*. Yorkshire: University of Leeds. Recuperado de: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-presentn.pdf>.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos. Mirada a Latinoamérica*. Bogotá, D. D.: Aurora.
- Garzón-Díaz, K. (2007). Discapacidad y procesos identitarios. *Revista Ciencias de la Salud*, 5 (2), pp. 86-91.
- Jordana, J. (2006). *Las políticas de regulación social y la creación de mercados en los sectores sociales en América Latina*. New York: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.
- Majone, G. (2005). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Tavistock: MacMillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. London: MacMillan.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Recuperado de: <http://www3.who.int/icf>.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10016/9899>.
- Roth, N. (2002). *Políticas Públicas, Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Roth, N. (2003). Introducción para el análisis de las Políticas Públicas. *Cuadernos de Administración*, (30), pp. 51-66. Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/cuadernosadmin/article/view/1173>.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Madrid: Fontamara.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, pp 9-28.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Journal of Disability and Society*, 19 (6), pp. 569-583.
- Turnbull, R. & Stowe, M. (2001). Five models for thinking about disability: Implications for Policy Responses. *Journal of Disability Policy Studies*, 12 (3), pp. 198-208.
- Urdaniba, I. (1991). *Lo narrativo en la Posmodernidad. Entorno a la posmodernidad*, Vattimo y otros. Barcelona: Anthropos.
- Yanow, D. (2000). *Conducting interpretative policy analysis*. London: Sage University Paper.

Referencia para citar este artículo: Carrasco-Aguilar, C. L., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Álvarez, J. P., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., Smith-Quezada, D. & Valdivia-Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1145-1159.

Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores*

CLAUDIA LORENA CARRASCO-AGUILAR**

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

TABISA VERDEJO-VALENZUELA***

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

DOMINGO ASUN-SALAZAR (Q.E.P.D.)****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

JUAN PABLO ÁLVAREZ*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

CAMILA BUSTOS-RAGGI*****

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

SEBASTIÁN ORTIZ-MALLEGAS*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

JAVIERA PAVEZ-MENA*****

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

DEMIAN SMITH-QUEZADA*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

NICOLÁS VALDIVIA-HENNIG*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en los resultados de la investigación “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básicas de una comuna en la quinta región” (código PSI/CCA/2013) que tuvo lugar entre los meses de enero del 2013 y diciembre del 2013, en una escuela básica de una comuna de la quinta región, Chile. Este estudio fue financiado y adjudicado en diciembre 2012 por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y está inscrito en el área de conocimiento correspondiente a la sociología, sub-área de conocimiento etnografía.

** Máster Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de Estudios Avanzados Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Valladolid. Postítulo Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas para la Equidad de Género, Universidad de Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Correo electrónico: claudia.carrasco.a@ucv.cl

*** Diplomada en Asesoramiento Educativo, PUCV. Psicóloga, PUCV. Correo electrónico: tabisaverdejo@gmail.com

**** Magister Psicología Social, Universidad de La Serena. Psicólogo Universidad de Chile. domingoasun@yahoo.es

***** Diplomado en Asesoramiento Educativo, PUCV. Correo electrónico: juanpabloalvarezg@gmail.com

***** Egresada Psicología, PUCV. Correo electrónico: camilabustosraggi@gmail.com

***** Diplomado en Programa de Mejoramiento Escolar, PUCV. Correo electrónico: sebastian.ortiz@ucv.cl

***** Postítulo en Psicología Clínica, Universidad Diego Portales. Diplomada en Gestalt y Técnicas de Trabajo Grupal, PUCV. Psicóloga, PUCV. Correo electrónico: jpavez@gmail.com

***** Diplomado Coaching y Cambio Organizacional, PUCV. Psicólogo PUCV. Correo electrónico: demianchsmith@gmail.com

***** Egresado Psicología PUCV. Correo electrónico: drakolunae@gmail.com



Artículo recibido en agosto 21 de 2014; artículo aceptado en diciembre 10 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** A través de un estudio cuasi-etnográfico en una escuela primaria con altos índices de intimidación de los estudiantes hacia sus profesores, se busca analizar las concepciones de infancia implícitas en los discursos de la comunidad escolar y su sentido para la validación de prácticas e interacciones escolares violentas. Para ello, se realizaron observaciones persistentes, entrevistas individuales y grupales y análisis de documentos oficiales, los que fueron analizados bajo el análisis de contenido categorial temático. Los resultados muestran cómo la Escuela activa diversos mecanismos para validar la infancia como espacio de tránsito, y coloca como referente una forma de adultocentrismo que se expresa en prácticas de control y discriminación. Se discuten los sentidos construidos acerca de la niñez y sus implicancias para la construcción de subjetividades infantiles.

Palabras clave: Violencia en la educación, niñez, adultos, profesores (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Conceptions of infancy in school with high rates of school violence student to teachers

• **Abstract (analytic):** This is a study in a primary school with high indexes of intimidation from the students to his professors. It looks for analyse the conceptions of implicit infancy in the discourses of the school community. For this study, we made persistent observations, to individual participants and groups interviews, analysis of official documents that were conducted and analysed under the analysis of thematic categorial content. The results show how the schools are using some mechanisms to validate the infancy like space of passage. The schools are placing like referent for this mechanism a form of adultcentrism that it express in practices of control and discrimination. The senses built about childhood and its implications for the construction of children's subjectivities are discussed.

Key words: Violence in the education, childhood, adults, teachers (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Concepções de infância na escola com altas taxas de professores-estudantes violência escolar

• **Resumo (analítico):** Por meio de uma pesquisa cuasi-etnográfica em uma escola primária com altos índices de intimidação de alunos para com seus professores, busca-se analisar as concepções de infância implícitas nos discursos da comunidade escolar. Para isso se realizaram observações persistentes, entrevistas individuais e grupais e foram examinados documentos oficiais, informação que foi analisada por meio da análise de conteúdo categorial temático. Os resultados mostram como a Escola ativa diversos mecanismos para validar a infância como espaço de trânsito, colocando como referente para isso uma forma de adultocentrismo que por sua vez se expressa em práticas de controle e discriminação. Os sentidos construídos sobre a infância e suas implicações para a construção de subjetividades das crianças são discutidos.

Palavras-chave: Violência na educação, infância, adultos, professor (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Discusiones teóricas. -2.1 Concepciones de infancia y adultocentrismo. -2.2 La escuela como institución social constructora de infancias -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Discusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Para algunos investigadores (García & Madriaza, 2005, Flores & Zerón, 2007) el contexto escolar chileno estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia entre estudiantes, porque habría una pérdida del sentido de la educación tras el fracaso de las escuelas públicas en cumplir las promesas de integración social. En este sentido, autores como Debarbieux (2003) y Riella (2001) proponen a la violencia escolar como síntoma de las inequidades de la globalización. No obstante, las formas de violencia han sido una constante en la historia de la infancia, matizada por las diferentes maneras como se ve, se espera y cómo relacionan con los niños/ niñas-sujeto adultos (Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013).

En Chile, uno de cada cinco establecimientos educacionales clasifica en una frecuencia alta de violencia entre pares (Mineduc, 2012), aunque según el tercer estudio nacional de violencia en el ámbito escolar en Chile (Gobierno de Chile, 2009), sólo el 10,7% de los estudiantes señala haber agredido a algún trabajador de la escuela. En un estudio comunal de violencia escolar realizado en colegios públicos de una ciudad de la Región de Valparaíso (Valparaíso, 2012), el 52,2% de los estudiantes de toda la comuna señala haber molestado a un profesor. La escuela que mayor porcentaje presenta dentro de los 24 establecimientos que componen la comuna, obtiene un 59,7% con un total de 480 estudiantes encuestados, correspondiendo al 13,9% de la matrícula total comunal.

Potocnjak, Berger y Tomicic (2011) describen cómo en algunos colegios de Chile, se presentaba una demanda hacia los adultos de la escuela, por estructura, contención y orientación, planteando que el sistema adulto no satisface estas necesidades. Así mismo, autores como García y Madriaza (2005) sostienen que las relaciones entre adultos y estudiantes en contextos escolares se encontrarían mediatizadas por relaciones de poder. Así, la relación entre los niños, los jóvenes y los adultos de la escuela es clave para comprender el fenómeno de la violencia

escolar (Cava, 2011, Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013, Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013), no sólo por el papel socializador de los adultos (Cava, 2011), sino por la relevancia que obtiene la comunidad educativa en las dinámicas de interacción social, en un contexto en que las prácticas de violencia escolar se vinculan con bajos niveles de bienestar (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

Varias investigaciones concluyen que la escuela se erige como una institución social, lo que operaría a través de las relaciones que los adultos le ofrecen a los niños y las niñas (Bisig, 2009, Medina, 2011), considerando que la violencia se instala como un fenómeno social (Valadez, Amezcua, González, Montes & Vargas, 2011). Para autores como Potocnjak, Berger y Tomicic (2011), la violencia entre los estudiantes, buscaría llamar la atención de los adultos y llenar espacios de apego social y emocional. Por su lado, Martínez-Ánton, Buelga, y Cava (2007), así como Parra, Oliva y Sánchez-Queija, (2004), comparten la conclusión de que las valoraciones de los profesores hacia los estudiantes, determinan las relaciones entre los propios estudiantes, así como la interacción que son capaces de establecer con sus profesores. En un estudio cualitativo con diversas escuelas de Chile (privadas, públicas y semi públicas) (García & Madriaza, 2005) en los colegios en los que se evidencia violencia de los estudiantes hacia los profesores, ésta cumple el rol de rebelarse contra la autoridad, apareciendo como referente importante la cultura adultocéntrica, contra la cual se ejercería resistencia y una permanente lucha contra su poder. Estas acciones violentas operarían ocultas en el espacio educativo (Ghiso & Ospino, 2010), y tendrían un sustento en el cuerpo (Páez, 2009), de ahí la necesaria normalización conductual de los niños y niñas en el espacio educativo.

En este sentido, autores latinoamericanos como Guzmán y Guevara (2010) han concluido que las concepciones de infancia de educadores y educadoras, suelen ser adultocéntricas, posicionando al niño como proyecto de adulto, asociando además la inocencia, como

característica propia y distintiva de la infancia. Así mismo, en Colombia Alzate (2003) concluye que los textos escolares conciben la infancia como una etapa de evolución psicobiológica, recluyéndolos en dos instituciones sociales: la familia y la escuela.

Lo anterior, permite concluir que la violencia de niños y niñas hacia los adultos en la escuela se enmarca en un contexto social que estimula o permite la violencia (Martín Baró, 1999), marcado por concepciones adultocéntricas (Guzmán & Guevara, 2010). Este adultocentrismo, constituiría un acto de violencia simbólica en los términos de Bourdieu y Passeron (2009) en cuanto implicaría la inculcación de un arbitrario cultural, a través de formas disciplinarias del poder (Foucault, 1990). Esto es lo que Foucault (2002) denomina biopoder, en cuanto por un lado, las técnicas de poder se centran en la distribución disciplinaria de los niños y niñas que asisten a las escuelas, y por otro lado, se expresaría en otras técnicas de poder que engloban a las técnicas disciplinarias de procesos asociados al desarrollo de la vida. Desde esta perspectiva, la violencia de niños y niñas hacia sus profesores, podría ser analizada como una dinámica de interacción con el biopoder (Carrasco-Aguilar et al., 2014).

En cualquier caso, este biopoder se evidencia en las prácticas escolares en cuanto la escuela aparece como institución social (Bisig, 2009, Medina, 2011), lo que cobraría materialidad en las concepciones de infancia de quienes se encuentran en el espacio escolar (Alzate, 2003, Guzmán & Guevara, 2010). A partir de esto, y siguiendo a Bourdieu y Passeron (2009), las expresiones de violencia desde los estudiantes hacia sus profesores, podrían ser interpretadas como una forma de ineficacia de la violencia simbólica, y por tanto, el fracaso del biopoder (Foucault, 1990, 2002), convirtiéndose en un fenómeno de estudio interesante. Este fracaso de control social (Riella, 2001) estaría evidenciando la complejidad de las concepciones de infancia que circulan en la escuela, ya que es en ellas donde se reproduce y resiste el poder disciplinario de la escuela (Guzmán & Guevara, 2010), volviéndose relevante la descripción de las concepciones de

infancia de diversos actores de una comunidad escolar que presenta altos índices de violencia de los estudiantes hacia sus profesores.

Este estudio buscó responder esta interrogante, en un colegio público de la región de Valparaíso, el cual presenta como característica principal, ser el colegio con el mayor nivel de agresiones desde estudiantes hacia los profesores en los 24 establecimientos educativos de la comuna.

2. Discusiones Teóricas

2.1 Concepciones de infancia y adultocentrismo

Desde una perspectiva histórica, la concepción de la infancia ha cambiado considerablemente a lo largo de los años (EPE [Grupo de Trabajo “Niñez”, Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile], 2006), aumentando el interés por la educación de niños y niñas, ya que éstos comienzan a ser vistos como seres perfectibles y necesitados de educación. Con la consolidación de la familia burguesa, toma forma la concepción del núcleo familiar como padres e hijos y unidad básica de la sociedad, quedando la familia y luego la escuela como encargados de educar a los niños y las niñas (Pineda, 2014). La infancia comienza a ser comprendida como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad y del cuerpo (Runge, 2008, Páez, 2009), confirmando que es la familia y luego la escuela las encargadas de formar y cuidar a los niños. En ambos casos, se evidencia la instalación de la toma de conciencia sobre la condición de finitud humana asociada a una necesidad por perpetuarse, lo que finalmente se ve materializado en la proyección sobre los niños como *el futuro de la sociedad*, volviendo entonces necesaria la intervención sobre la infancia como periodo de tránsito (Runge, 2008). Así, queda entendida como una etapa humana obligada a un largo proceso de escolarización, ya que deja de bastar la familia como única institución social capaz de darle curso a la perpetuación de la sociedad. Para Bustelo (2012), habría acá una asimetría relacional en donde el destino del

niño es el adulto, bajo la jerarquización de los procesos como fases de avance. De este modo, las características adultas son minimizadas y desvalorizadas en una caracterización de niño como *hombre pequeño* (Narodowski, 2011), y los adultos serían los responsables de ocupar el lugar de guía en su proceso de maduración, lo que implica la necesidad de la escolarización como protección institucionalizada, a través de secuencias temporales definidas (Bustelo, 2012). De esta forma, las relaciones sociales establecidas implican relaciones de poder jerárquicas en las que el niño es introducido por adultos que ostentan una *posición dominante* en términos de asimetría (Valsiner, 1994). Esta asimetría sería intergeneracional, limitando al mundo infantil, en los aspectos que les afectan (Contreras & Pérez, 2011).

En el contexto escolar, esta desigualdad es entendida como plataforma para el establecimiento de relaciones entre pares y de los niños con los adultos (Batallán, 2003), perpetuando la representación de una infancia indefensa e ignorante sobre sus propios procesos, en tanto la figura del maestro se configura como un sujeto de control o protección (Loyola, 2008). De este modo, las relaciones de enseñanza y de aprendizaje quedan moldeadas por la designación de niños y niñas como objetos de aprendizaje (Loyola, 2008), y así, su participación en la escuela queda coartada por las plataformas que los otros adultos accedan a prestar (Contreras & Pérez, 2011).

Sumado a lo anterior, en gran parte de Latinoamérica, la preocupación por la infancia ha quedado relegada a una posición secundaria en relación con otros fenómenos socioculturales como la familia o la educación (Mendivil Trelles de Peña, 2012) y las políticas orientadas a la infancia reconocen al sujeto niño como un individuo de paso (Alzate, 2003, Pavez, 2012). En este sentido, para Duarte (2012) existe una construcción social de las diversas clases de edad -niñez, adultez, adultez mayor-, cuyas características son construidas según la condición adultocéntrica de nuestra sociedad occidental.

2.2 La escuela como institución social constructora de infancias

La sociedad impone una trayectoria de socialización de las subjetividades a través de las instituciones sociales, que deben ser capaces de proveer de sentido a los sujetos (Castoriadis, 2002). Alpízar y Bernal (2003) distinguen a la Familia, los Medios de Comunicación, la Escuela y la Iglesia, como instituciones sociales que producen discursos con diversas implicancias en la vida de los sujetos. Para los autores, ninguna institución social produce un discurso neutro sobre la infancia o la juventud, a la vez que los discursos de las diferentes instituciones se cruzarían, complementarían e incluso se contradecirían unos a otros, compitiendo entre sí por establecer su hegemonía en la definición del deber ser de la infancia y la juventud. Para Foucault (2002), estas instituciones cumplirían la función de socialización, y de socializar a través de la vigilancia, el castigo y el control. Es así como la escuela poseería tecnologías y dispositivos disciplinarios (Barrera, 2011) como la distribución espacial y el espacio serial, desplegando mecanismos de clasificación y jerarquización de los individuos (Foucault, 2002).

Sin embargo, las instituciones sociales presentarían contradicción de discursos, ya que en ellas se conjugan fuerzas que oprimen, y a la vez que transforman (Giroux, 1990), con concepciones que llegan a ser incluso contradictorias (Alpízar & Bernal, 2003), lo que se produce muchas veces porque la función social de las instituciones sociales es la de producir una economía de poder, que da lugar a individuos que serán a su vez sus objetos y sus instrumentos, por lo que van produciendo y reproduciendo a la vez (Foucault, 1990). En los contextos escolares, el éxito de este poder se encuentra en el uso de instrumentos como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Barrera, 2011). Así, este poder disciplinario buscaría materializar sus objetivos en niños y niñas, mediante el encauzamiento de su conducta a través de un proceso de institucionalización y disciplinamiento a través de la clausura (Foucault, 2002).

Lo anterior ocurriría porque de todas las instituciones sociales que mencionan los autores (Foucault, 2002, Alpízar & Bernal, 2003), la escuela se erige de una forma particular, pues sería encargada de co-formar a los niños y las niñas, convirtiéndose en un espacio crucial para la socialización (Bourdieu & Passeron, 2009). Para autores como Giroux (2004), las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. Sin embargo, es el propio Giroux (2004) quien enfatiza la noción de agenciamiento humano, destacando las nociones de conflicto con las consecuentes nociones de conformismo, oposición y resistencia, confiriéndole a los individuos una participación activa de sus propias dinámicas de opresión, o liberación, y por ello la escuela resulta un espacio de reproducción, pero a la vez de transformación de las lógicas opresoras.

3. Metodología

Diseño

Se desarrolló un estudio de caso único (Rodríguez, Gil & García, 1996) con un diseño interno de tipo cuasietnográfico (Silva & Burgos, 2011). Este estudio centra su análisis en un único caso debido a su carácter crítico. Esto se justifica sobre el carácter extremo del caso, ya que se conjugan circunstancias que lo hacen extraño en el contexto nacional: se trata de una escuela con un 59,7% de violencia de estudiantes hacia los profesores, contradiciendo las tendencias en Chile. En este estudio, el caso se encuentra constituido por una escuela. Una vez seleccionado el caso, se opta por la cuasietnografía, pues permite profundizar en eventos y situaciones sociales específicas, y en este caso, con una duración de ocho meses. La selección del caso se basó en el estudio realizado por la comuna en el 2012, en cuyo caso se utilizó el instrumento validado por Lecannelier, Varela, Rodríguez, Hoffman, Flores y Ascanio (2011) que indaga en conductas de acoso y bullying en la escuela.

Participantes y Técnicas de recopilación de información

La elección del colegio y de la comuna corresponde a un muestreo de casos extremos (Quintana, 2006) en relación con la tendencia nacional. El colegio se funda como colegio de hombres, volviéndose mixto con los años, atendiendo hoy al nivel pre básico (Pre kínder y kínder) y primario. Se encuentra ubicado en pleno centro cívico, y cuenta con alrededor de 600 estudiantes. El colegio atiende a estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos.

Se realizó una recopilación y análisis documental con base en la técnica de revisión documental (Prieto, 2001). Además, se realizaron observaciones persistentes (Ruiz-Olabuénaga, 1996), registradas a través de cuadernos de campo (Pérez-Serrano, 1994). También se realizaron entrevistas individuales en profundidad (Prieto, 2001) que fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Las preguntas se relacionaron con la experiencia y motivos de agresiones desde estudiantes hacia docentes. Además, se realizaron grupos focales sobre la base de la experiencia común de pertenecer a la escuela con diferentes agentes educativos (Canales, 2006).

Los sujetos participantes, y las técnicas de recopilación de información, se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes y estrategias de recopilación de información.

Técnica	Participantes
3 entrevistas individuales a docentes de aula	Profesora de lenguaje primer ciclo básico, Profesora de lenguaje y Profesor de matemáticas del segundo ciclo básica.
2 Grupos focales con estudiantes	Grupo 1: seis estudiantes considerados como “buenos alumnos” por la Dirección del establecimiento. Grupo 2: ocho estudiantes considerados como “malos alumnos” por la Dirección del establecimiento.
1 Grupo focal con madres	Ocho apoderadas-madres de estudiantes de diferentes niveles y diferentes características (madres de niños definidos como “buenos alumnos” y “malos alumnos” por la Dirección del establecimiento).
1 Entrevista individual a una docente directiva.	Profesores y Jefa de Unidad Técnico Pedagógica.
1 Entrevista individual a personal no docente	Técnico y Asistente de la educación.
1 Grupo focal a profesionales de apoyo escolar	Seis profesionales parte del equipo psicosocial: dos psicólogas, dos educadoras diferenciales, dos trabajadoras sociales.
8 Jornadas de observaciones	8 jornadas de 6 horas cada una de observaciones de diferentes espacios cotidianos: recreo, hora de almuerzo, clases. Estas fueron utilizadas para ajustar las pautas de entrevistas y grupos focales.
2 entrevistas individuales a representantes comunales de Educación.	Jefe del Departamento de Asistencia y Educación Municipal y Trabajadora social encargada Comunal de convivencia escolar.
2 Documentos institucionales	Revisión Documental: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno de Convivencia.

Fuente: Elaboración Propia.

Estrategias de Análisis de Información

El análisis de la información se realizó a través de un análisis de contenido (Cáceres, 2008). Se comenzó con la selección de las unidades de registro, avanzando hacia instrucciones de codificación, terminando con los propios codificadores empleados en tres categorías. Se utilizó el programa Atlas ti en su versión 7.0. Este estudio se ciñe a los criterios de credibilidad (Ruiz-Olabuénaga, 1996) a través de la triangulación de métodos, datos y fuentes. En todos los casos, se firmaron consentimientos informados con todos los participantes del estudio, asegurando la confidencialidad del uso de la información.

Procedimiento

El contacto inicial se llevó a cabo con el Municipio, y luego con el Director del colegio. Las entrevistas se realizaron de forma secuencial. La Dirección del colegio seleccionó los estudiantes del grupo focal, y cuando el equipo de investigadores nota el buen rendimiento y conducta de estos estudiantes, solicita un nuevo grupo focal, con criterios de selección opuestos. Por ello se presenta un grupo focal con estudiantes definidos como “buenos alumnos” y otro con “malos alumnos”, según el criterio de definición de la Dirección del colegio. Luego de realizadas todas las entrevistas y observaciones, y desarrollado el análisis de contenido, se presentaron los

hallazgos al colegio, antes de la redacción de este artículo.

4. Resultados

Categoría 1: La infancia como espacio de tránsito

Las concepciones de los profesores, aluden a la infancia como un tránsito, justificando las desadaptaciones de los niños y las niñas a las normas del mundo adulto a una presunta inmadurez, y se responsabiliza el desarrollo evolutivo por ciertas dinámicas relacionales. De este modo, en la escuela se asume que cuando los niños y las niñas no obedecen caen en un error, y no son capaces de darse cuenta de éste debido a que son aún muy pequeños. Esto implica que paulatinamente se van refinando los mecanismos de control para que los estudiantes se adapten a las normas del mundo adulto en la escuela. En este sentido, los docentes cuestionan que los niños y las niñas no compartan la mirada de sí mismos como sujetos en tránsito, y que no sean capaces de mirar la adultez como una meta. Estos cuestionamientos se basan en la idea de que lo natural es la mirada de futuro, y patologizan a los niños y las niñas por valorar su actual momento vital como válido en sí mismo. Esto queda expresado en la retórica de la proyección, como visualización del final del camino.

“(…) cuesta que reconozcan sus errores, el quinto como le contaba el caso del colega, porque están chicos todavía, pero llegar a sexto, séptimo, ahí cambia.” (Profesora de Lenguaje de 7° año).

“ellos tienen... eee... ven su futuro muy lejano (...) no logran proyectarse a mediano o largo plazo, más bien viven el presente y lo tratan de vivir como puedan” (Profesor de matemáticas).

Frente a lo anterior, se despliega una serie de mecanismos que buscan negativizar la niñez, asumiendo que su presunta incompletitud es fundamento de un conjunto de condiciones negativas, buscando imponer “la lógica de la meta final”. De este modo, comienzan a operar mecanismos de control sobre los niños y niñas, que buscan encauzar sus conductas hacia lo

que la escuela espera de ellos. Algunos niños/as connotan estas prácticas como “actos de persecución” ubicándose a sí mismos como víctimas de los adultos. Con todo esto, la Escuela valida su posición histórica de re-formar a los niños y las niñas hacia la adultez, cumpliendo su función de adaptación social.

“Estudiante: (...) después yo estaba para abajo con otro compañero al que le habían cerrado la puerta en la cara y le dijeron que no iba a entrar porque había hecho desorden y ni siquiera había estado dentro de la sala. Después otra situación igual que decían que yo le estaba echando garabatos a un profe y que le pegaba y le echaba garabatos.

Entrevistadora: ¿Y eso no era así?

Estudiante: Incluso, pero si había faltado como iba a estar ahí ¡si había faltado! (enfatisa)” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “malos alumnos”).

“La escuela tiene más de cien años, más de ciento veinte años, por lo tanto en un principio la escuela parte como una necesidad que tiene la comunidad de tener un lugar donde llevar a educar a sus niños” (Entrevista a Jefa de Unidad Técnico Pedagógica).

Algunos niños comparten este análisis que los responsabiliza por los mecanismos de control que buscan que se adapten a una norma adulta, justificando el actuar de algunos profesores. Estos discursos provienen de los estudiantes que han sido designados por los docentes como “los buenos alumnos”.

“Es que quizás porque depende como se comporten los alumnos con los profesores, a lo mejor son más estrictos porque nosotros nos portamos mal, no porque ellos sean malos, sino porque nosotros hacemos que ellos sean así con nosotros” (Estudiantes estigmatizados como buenos alumnos).

Categoría 2: El adultocentrismo como un mundo correcto

Desde el discurso de diversos actores educativos, se expresa un control de la manifestación de la niñez desde la

institucionalidad, principalmente referido a la transmisión de valores disciplinarios. Esto expresa la relación de poder entre el mundo adulto y el mundo infantil, como si se trataran efectivamente de dos mundos, ocultando la dependencia entre éstos. De este modo, se reconstruye la historia de la infancia concentrándose en los mecanismos “punitivo asistenciales” que la inventan, modelan y reproducen. Esto se evidencia en las normas de conductas, que siendo prescritas desde lo adultos, aparecen incuestionables en su función y acción. En este contexto, los estudiantes que más se adaptan a esta estructura jerárquica de participación validan estas dinámicas, asumiéndolas como naturales.

“En sí el colegio no ha cambiado mucho la forma, lo tradicional, es un colegio bastante estructurado, los chicos tienen conductas ejes y patrones que deben siempre seguir, un reglamento interno prácticamente casi intocable (...) y eso se nota, se diferencian en la comuna” (Profesor de matemáticas).

Entrevistadora: ¿El manual de convivencia lo conocen?

Estudiante 1: Sí. En las reuniones a principios de año a todos los apoderados nos entregan un informe con el manual de convivencia.

Entrevistadora: ¿Y qué dice?

Estudiante 2: Que no podemos andar con el pelo suelto, que no se puede entrar el teléfono, no podemos venir con las uñas pintadas, el maquillar, con la cotona, no se pueden entrar cosas de valor porque si se pierden el colegio no se hace responsable.

Entrevistadora: ¿Y esa norma se las informaron o se las preguntaron?

Estudiante 1: La informan” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “buenos alumnos”).

A través de estas dinámicas, se confirma la concepción de la niñez como etapa evolutiva incompleta. Esta incompletitud, es asociada en esta escuela a diversos aspectos negativos, que, en este caso, se vincularían con un comportamiento inadecuado, asumiendo que los niños se portan mal de forma esencial, y

entonces le corresponde a la Escuela encauzar ese comportamiento supuestamente desviado. De este modo, la condición de “estudiante” se construiría simbólicamente como un alumno o una alumna, adaptado o adaptada a la norma escolar. Las normas conductuales, constituirían la meta final, a través de múltiples prácticas de control del “desorden”. El control, así se vuelve expresión de la cultura adulta, para reprimir manifestaciones de la cultura infantil.

“Los alumnos y alumnas deberán mantener siempre dentro del establecimiento un comportamiento acorde a su condición de estudiante” (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, Apartado Obligaciones Estudiantes Comportamiento y Orden en General, p. 2, Párrafo 9).

“(...) cuando yo llegue a esta escuela, las salas estaban todas rayadas, todas rayadas, rayadas enteras, con corrector, con lápiz, con plumón, con todo, en cambio en esta escuela desde que se re acondicionó se pintó de esa manera y no se ha vuelto a pintar y nuestra escuela, creo yo, es una escuela limpia, sus paredes no están rayadas” (Jefa de Unidad Técnica Pedagógica).

Al ubicar la norma social adulta como referente de lo correcto y deseado, los docentes de la Escuela construyen un discurso moral dicotómico (bien y mal), que los ubica dentro del lugar de lo “correcto” o “bueno” y a los niños y sus familias como los que detentan lo negativo. De este modo, se expresa una externalización de la responsabilidad frente a todo lo negativo que se expresa y se genera en la escuela. Las explicaciones para el fracaso escolar de los niños y las niñas son ubicadas por los adultos de la escuela, en la familia y en la vulnerabilidad social. En este contexto, los estudiantes expresan una relación de discriminación por algunos profesores, en algunos casos relacionado con sus familias pero en otros, con el origen socioeconómico y geográfico.

“(...) los niñitos vienen desmotivados, mal alimentados, niños abandonados, no conocen a su papá, no conocen a su mamá, viven con la abuela. Entonces

por qué el niño no quiere hacer clases, por qué no quiere escribir, por qué pelea con todos los profesores, porque traen problemas de la casa” (Entrevista Profesora de Lenguaje, segundo ciclo). “Estudiante 2: A mí me da rabia a veces, porque yo vivo en el Carmen [Población periférica en la ciudad] y me voy en la micro y andan diciendo cabro pavo mejor ándate a la escuela pa’ allá, que no sé por qué tengo garrapatas o algo así porque vivo allá en el Carmen” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “buenos alumnos”).

Categoría 3: Normalización y discriminación

Este colegio, construye una imagen de la niñez inscrita en la “condición de estudiante”, y encauzada en las conductas esperadas por los adultos. Esta constitución dialéctica impregnaría no sólo la escuela, sino a la comunidad local, pues, mediante este mecanismo, se regularían incluso las prácticas de los niños y las niñas en la comuna, viendo en la infancia un espacio de normalización. La figura de los niños y las niñas permitiría la trascendencia de los rituales comunales, tal como el desfile de Fiestas Patrias, actividad tradicional de la comuna en la que participa todas las escuelas. En este contexto, el control sobre el cuerpo del niño aparece como una forma de garantizar que los *habitus* escolares expresen una cultura ideal, cercana a la escuela y muchas veces lejana a la cultura de los estudiantes. Este control sobre el cuerpo manifiesta prácticas de exclusión y discriminación, como expresiones de la normalización.

“(…) yo he sido testigo, testigo directo de niños que le cortaron el pelo a lo Arturo Vidal, y los directores lo discriminaron, no lo dejaron desfilar porque es un mal ejemplo, desfile que hacemos todos los años. Entonces esa es una discriminación pero del porte de un buque” (Representante del Departamento de Educación Municipal).

La normalización y discriminación a propósito del adultocentrismo que se construye

en este contexto, se conseguiría reemplazando la condición simbólica de “niño o niña” por la condición simbólica de “estudiante”, lo que penetra de esta manera las dinámicas conductuales y relacionales públicas que forman parte del ideal colectivo. De este modo, la Escuela confirma su función social de erigirse como la encargada de reificar la infancia como controlada por las instituciones sociales. Pese a ello, estas prácticas son problematizadas por los profesionales del equipo psicosocial, quienes des-naturalizan prácticas educativas de diverso orden.

“Su comportamiento en la calle deberá estar acorde a su calidad de estudiante de nuestra escuela, es decir debe ser respetuoso, atento y educado” (Reglamento de Convivencia Escolar).

“(…) Cuando el año pasado, al poquito tiempo que estaba el Director nuevo, de repente en un acto del día lunes, llama adelante a dos niños y les dice ya, Juanito Pérez y usted, no sé, vengan más adelante, y les dice “así es como no se debe venir a la escuela [señala su ropa imitando el gesto del Director al señalar la ropa de los estudiantes]” (Equipo de Apoyo Psicosocial).

5. Discusiones

En los discursos escolares, la infancia es asumida como transición (Bustelo, 2012), lo que estaría dado por la propia adultez (Narodowski, 2011), expresando así, una relación de dominio sobre una clase de edad por sobre otra (Duarte, 2012): el adultocentrismo. Este tránsito está cargado de negatividad, producto de una presunta inmadurez de uno de los grupos. Para transformar esta inmadurez, las concepciones adultas buscan ocupar a la escuela como espacio de re-formatorio de los niños y las niñas, a través de la inculcación de diversas normas asumidas como “normales” por estar producidas en la cultura adulta, lo que impregnaría la construcción subjetiva de niños y niñas. De ahí que las miradas construidas de la infancia en el espacio educativo jugarían la función de (in)visibilizar los mecanismos de

control de la norma adulta, cuyo objeto sería sustentar el lugar simbólico de los adultos en el entramado social.

Así, las normas creadas para el funcionamiento de la niñez le permiten al grupo dominante inhibir las expresiones de las poblaciones infantiles que manifiestan rechazo, cuestionamientos o alternativas a estas imposiciones (Duarte, 2012) ya sea en la escuela como en el espacio público, como es el caso de los estudiantes rotulados como “malos alumnos”. Estas normas operan como una forma de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1981) puesto que implican el ordenamiento de cierta forma de ser, afectando las disposiciones conductuales y habituales de los estudiantes. Los niños y aún sus familias y los contextos sociales son cosificados (Duarte, 2012), pues se busca la inculcación de nuevos *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1981) hacia el encauzamiento de conductas (Foucault, 2002) consideradas como positivas por los adultos de la Escuela.

Sin embargo, no son todos los adultos los que comparten de forma plena este discurso, ya que hay algunos que problematizan otras formas de violencia social, como por ejemplo, las dinámicas de discriminación. Frente a esto, es posible señalar que en esta escuela, el discurso de dominación adulta se encuentra representado por los profesores, quienes aparecen como los portavoces de la forma disciplinaria de poder (Foucault, 1990), pues serían ellos quienes llevarían a cabo la función social de la escuela: el ejercicio de un control que busca normalizar e imponer docilidad en los niños y las niñas. En esta forma, el ejercicio del biopoder (Foucault, 1990) se expresaría en diversas técnicas de distribución disciplinaria, como la imposición normativa y el castigo vinculado con su oposición.

Este biopoder implica una ausencia del reconocimiento de los derechos de la infancia (EPE [Grupo de Trabajo “Niñez”, Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile], 2006), y refuerza la función de la escuela como encauzadora de conductas (Runge, 2008). Esta es la base de las dinámicas de este colegio, ya que los profesores y directivos quedan como los responsables de la educación y adaptación

de la niñez. Esta función pondría a la escuela, como un espacio fecundo para el desarrollo de los mecanismos de normalización –control y discriminación– de la infancia, en la medida que construyen particulares posiciones subjetivas para los niños y las niñas, que perpetuarían los valores y las identidades locales aceptadas por los adultos.

Sin embargo, y aunque son los profesores los que asumen como propia esta función, se busca que los estudiantes logren incorporar estos componentes dentro de sus propias explicaciones, como si pudiesen identificarse con el discurso que los domina. Para Bourdieu y Passeron (1981), en el caso de los estudiantes rotulados como “buenos alumnos” esto funciona bajo la efectividad de la violencia simbólica, naturalizando estas prácticas e interacciones de violencia (Ghiso & Ospino, 2010). Por el contrario, en el caso de los estudiantes rotulados como “malos estudiantes” se daría un proceso de oposición a esta inculcación, pues resisten a la relación de poder jerárquica en las que el niño o la niña es introducido por adultos que ostentan una “posición dominante” (Valsiner, 1994). La oposición de estos niños y niñas expresa una actoría del mundo infantil (Contreras & Pérez, 2011) que resiste la propuesta de relación de los docentes en la que quedan como indefensos e ignorantes (Batallán, 2003).

De este modo, las conductas anti-norma que lleva a estos estudiantes a ser rotulados bajo una dicotomización negativa moral (bueno-malo) sería la expresión del rechazo a la posición de “estudiante silente” (Loyola, 2008), manifestando la voz a través de la transgresión a la norma, rechazando así, una definición de sí mismos como aquellos que no tienen voz (Pavez, 2012).

Estas resistencias son significadas por los profesores como negativas, confirmando que sus representaciones sobre los niños y las niñas indicaría otra forma de biopoder (Foucault, 1990) a través de la proyección de sus propias aspiraciones sobre una sociedad futura (Alzate, 2003) que, en este caso, ubicaría al adulto en la perfección.

Siguiendo con este análisis, es preciso comprender las expresiones de violencia de los niños y las niñas hacia los adultos como

una oposición a las lógicas de dominación del adultocentrismo. En este sentido, el contexto social en el cual se configurarían estas formas de violencia (Martín-Baró, 1999) como intimidación, permitirían una relación de poder que no se expresa linealmente, con mecanismos de control que se vuelven poco efectivos, y que permiten que los niños y las niñas se vuelvan parcialmente conscientes de su propio malestar en la posición de subordinación. Esto se presenta en una dinámica en la que la reproducción de violencia simbólica no es completa, y hay discursos adultos que sí logran problematizar, como el caso de Asistentes de la Educación que se vuelven cuestionadores de las dinámicas de discriminación.

Si bien estos resultados expresan cuestiones como las halladas por García y Madriaza (2005), es más que la rebelión contra la autoridad lo que explicaría la intimidación de estudiantes hacia sus adultos, ya que la propia Escuela estaría permitiendo que estas expresiones aparezcan. De ahí que la violencia jugaría un rol no sólo en la demostración de los mecanismos de inculcación del arbitrario cultural del mundo adulto, sino además en los sentidos que permiten las concepciones de infancia que se sustentarían. Frente a lo cual, los estudiantes resistirían y reclamarían otras formas de ser niño o niña diferente de su condición de ser estudiante.

Lista de referencias

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Bogotá, D. C.: Papiro.
- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Ultima década*, 11 (19), pp. 105-123. Doi: 10.4067/S0718-22362003000200008. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362003000200008&script=sci_arttext
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 679-704. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI (11), pp. 121-137.
- Bisig, E. (2009). La infancia abandonada-delincente en el discurso académico principios del siglo XX, Córdoba (Argentina). *Jurídicas*, 6 (1), pp. 153-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012572010.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Laia.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8 (3), pp. 287-298. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652012000400006&script=sci_arttext
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), pp. 53-82.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Carrasco-Aguilar, C. L., Ortiz-Mallegas, S., Baltar, M. J., Álvarez, J. P., Bustos-Raggio, C., Asun-Salazar, D. (...) Verdejo-Valenzuela, T. (2014). Violencia de Reglamento: Análisis de los Reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2 (2), pp. 117-137. Recuperado de: <http://www.estudioscotidianos.com/index.php/estudioscotidianos1/article/view/51>
- Castoriadis, C. (2002). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), pp. 183-192. Doi: 10.5093/

- in2011v20n2a6. Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?f=10&pident_articulo=90200732&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=362&ty=113&accion=L&origen=psyint&web=psychosocial-intervention.elsevier.es&lan=es&fichero=362v20n02a90200732pdf001.pdf
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 811-825. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200022&script=sci_arttext
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), pp. 582-602. Doi:10.1108/09578230310504607.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20 (36), pp. 99-125. Doi: 10.4067/S0718-22362012000100005. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext
- EPE [Grupo de Trabajo "Niñez", Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile] (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, XV (2), pp. 55-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415203>
- Flores, L. & Zerón, A. M. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile: desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educacional*, 22 (1), pp. 153-172.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14 (1), pp. 165-180. Doi: 10.4067/S0718-22282005000100013. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construirlo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 535-556. Recuperado de: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100025&lng=es&nrm=
- Gobierno de Chile (2009). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf
- Gutiérrez-Vega, I. & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 261-272. Doi: 10.11600/1692715x.11117170812. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885018>
- Guzmán, R. J. & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 861-872. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200007&script=sci_arttext
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F. & Ascanio, L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (Miap) para escolares. *Revista Médica de Chile*, 139 (4), pp. 474-479.
- Loyola, M. (2008). Niñez y Currículum Oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 7 (5), pp. 63-74.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la

- vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), pp. 293-303. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/74205/94371>
- Martín-Baró, I. (1999). *Acción e ideología*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Medina, J. P. (2011). El efecto escuela: más allá del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 28-45. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.html>
- Mendivil Trelles de Peña, L. (2012). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20 (39), pp. 23-36. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490>
- Mineduc (2012). Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevencion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- Narodowski, M. (2011). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Páez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 989-1007. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200018&lang=pt
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & 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. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2008000100010&script=sci_arttext
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de psicología*, 35 (3), pp. 331-346. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61794/96259P>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Sí Somos Americanos*, 12 (1), pp. 75-99. Doi: 10.4067/S0719-09482012000100004. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-09482012000100004&script=sci_arttext
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pineda, M. (2014). *La calidad del servicio educativo y de atención de los centros infantiles del buen vivir, perspectivas y expectativas de los padres de familia: Estudio de caso en el CIBV "Santa Lucía" del barrio Central*. Tesis para obtener el título de Licenciada en ciencias de la educación con mención en docencia parvularia intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7440/1/QT06181.pdf>
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20 (2), pp. 39-52. Doi: 10.4067/S0718-22282011000200004. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200004
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery (eds.) *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Riella, A. (2001). Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad. *Papeles de Población*, 7 (30), pp. 183-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11273008>

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 31-53. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/264>
- Silva, C. & Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), pp. 87-108. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242011000200005&lng=es&nrm=iso
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), pp. 357-385.
- Valparaíso (2012). *Informe sobre Estudio Comunal en Violencia Escolar*. Valparaíso: Departamento de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad.
- Valsiner, J. (1994). Co-constructionism and development: a socio-historical tradition. *Anuario de Psicología*, 69 (1), pp. 1-15.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 783-796. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200020&script=sci_arttext

Referencia para citar este artículo: Hernández-Rosete, D. & Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1161-1176.

Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México*

DANIEL HERNÁNDEZ-ROSETE**

Investigador Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.

OLIVIA MAYA***

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Artículo recibido en agosto 6 de 2015; artículo aceptado en octubre 20 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** La discriminación lingüística escolar es una forma de racismo cuya resistencia está poco documentada. En este artículo analizamos las creencias que favorecen la discriminación escolar de indígenas migrantes bilingües y describimos algunas de las respuestas que además existen como mecanismos de contracultura escolar. Realizamos una investigación fenomenológica de tipo constructivista social, cuyo trabajo de campo se realizó en dos escuelas del barrio de La Merced ubicado en la Ciudad de México. Encontramos que la pobreza, la condición migrante y el trabajo infantil persisten como estigmas en la vida escolar. Sin embargo la dificultad para hablar español es quizá la causa de violencia escolar más severa porque se naturaliza a través de apodos y burlas, pero paradójicamente genera un modelo de bilingüismo contracultural que fortalece las identidades lingüísticas de forma lúdica.

Palabras clave: Discriminación, contracultura, educación básica, indígenas, México, migración pendular (Thesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Language discrimination and indigenous school counterculture in Mexico City

• **Abstract (analytical):** The school linguistic discrimination is a form of racism whose countercultural resistance is poorly documented. In this paper we analyze the beliefs that favor indigenous bilingual school discrimination migrants and describe some of the answers as there are also mechanisms of school counterculture. We conducted a phenomenological research constructivist social, whose field work was conducted in two schools in the neighborhood of La Merced is located in Mexico City. We found that poverty, migrant status and child labor persist as stigma in school life. However, trouble speaking Spanish is probably the cause of more severe school violence because it is naturalized through nicknames and teasing, but paradoxically generates a model of bilingualism counter strengthens linguistic identities in a playful way.

Key words: Discrimination, counter culture, basic education, indgenous, Mexico, commuting (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es producto de investigación cualitativa ("La migración indígena y la educación intercultural en el barrio de La Merced. Retos y alcances en la prevención de deserción escolar") dirigida por el autor principal con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del gobierno mexicano (folio No. 85318). La investigación fue desarrollada y concluida entre el 22 de agosto de 2008 y el 7 de octubre de 2011. Área: Sociología; subárea: antropología.

** Investigador titular 3B en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Antropólogo Social graduado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Doctor en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: drosete@cinvestav.mx

*** Profesora de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México. Egresada de la Maestría en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Correo electrónico: olismayag@hotmail.com



Discriminación lingüística e contracultura escuela indígena en la Ciudad de México

• **Resumo (analítico):** A discriminação lingüística escola é uma forma de racismo, cuja resistência contracultural é pouco documentada. Neste artigo analisamos as crenças que favorecem os migrantes discriminação escola bilingüe indígenas e descrevem algumas das respostas como existem também mecanismos contracultura escola. Foi realizada uma pesquisa fenomenológica construtivismo social, cujo trabalho de campo foi realizado em duas escolas no bairro de La Merced está localizado na Cidade do México. Descobrimos que a pobreza, condição de migrante e do trabalho infantil persiste como estigma na vida escolar. No entanto, dificuldade para falar espanhol é provavelmente a causa da violência escolar mais grave porque é naturalizada através de apelidos e provocações, mas, paradoxalmente, gera um modelo de balcão bilinguismo fortalece identidades lingüísticas de uma forma lúdica.

Palavras-chave: Discriminación, contracultura, educación básica, índios, México, migración pendular (Thesaurus de Ciencias Sociales da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Método y técnicas de investigación. -4. Universo de estudio y trabajo de campo. -Resultados. -5. El trabajo infantil como currículum oculto. De la desventaja educativa al prestigio comunitario. -6. El trabajo infantil y el olor de las aulas. -7. El bilingüismo como recurso de resistencia. -8. Migración pendular y rezago escolar. El indígena como precursor del atraso en el aula. -9. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Al terminar la Revolución el Estado mexicano pretendió unificar la identidad nacional de una población caracterizada por la diversidad etnolingüística. La forma para lograrlo era la asimilación a través del lenguaje, que pronto se convirtió en un ideal nacionalista promovido por José Vasconcelos, quien veía en el mestizaje poblacional el recurso modernizador para acceder a un orden demográfico más homogéneo en términos lingüísticos. La noción de mestizaje en Vasconcelos está influenciada por ideas eugenésicas (Urías, 2007), basadas en los modelos de pensamiento naturalista y biomédico que pretendieron erradicar lo que llamaban rastro atávico atribuido a las poblaciones indígenas (Stern, 2005). Con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a su cargo y a manera de cruzada nacional, Vasconcelos convirtió la enseñanza de la lectoescritura del español en el recurso más eficiente de asimilación cultural de población indígena no hablante del español en México.

La idea de rezago escolar en México mantiene su origen en ese saber de corte eugenésico (Granja, 2009) y parece recuperar vigencia, especialmente con la aparición de migrantes indígenas bilingües de origen

rural y campesino en escuelas de la Ciudad de México. Es decir, persisten creencias que conciben a la diversidad etnolingüística como causa del rezago escolar pues entre otras condiciones las evaluaciones educativas siguen siendo estandarizadas y predominantemente en español. El problema más complejo es que las lenguas indígenas aún son concebidas por algunos profesores como expresiones dialectales y son vistas como inferiores lingüística y culturalmente frente al español (Hammel, 2001). En este artículo partimos de que en algunas escuelas urbanas del Distrito Federal existen formas de discriminación lingüística que se alimentan de los discursos eugenésicos sobre rezago escolar.

México está entre los países latinoamericanos con mayor diversidad lingüística (Aikman, 1999), sin embargo la inclusión educativa de población étnica aún enfrenta múltiples dificultades. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha mostrado sensible ante esta situación y ha promovido políticas educativas con enfoques interculturales (Velasco, 2010), por ejemplo la consolidación de planes y programas de formación docente con enfoques interculturales y bilingües entre los que destaca la creación de bachilleratos y universidades con enfoques interculturales

(Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, 2012), además de la conformación de un marco legal que a nivel de Constitución Política reconoce a México como un país pluriétnico y multilingüístico.

Sin embargo éstas políticas públicas no siempre han logrado incorporarse en las aulas como educación incluyente. Por ejemplo, algunos en estudios en México (Díaz-Couder, 1991) y en otros países de América Latina (Hecht, 2010, Lavado, 2005, Neufeld & Thisted, 1999, Sinisi, 2010) sugieren que la educación multicultural bilingüe facilita la transición a la educación monolingüe en español, es decir, la prioridad termina siendo la evaluación de lectoescritura en español. Esta dinámica ha sido documentada en México como una condicionante de deserción escolar temprana atribuible a causas de discriminación lingüística (Galeana, 1997). Se trata de un problema poco estudiado ya que se ha priorizado el análisis de la deserción escolar ligada a la precariedad económica y al trabajo infantil (Rebolledo, 2007).

Aunque aún es escasa la investigación etnográfica que analiza la relación entre discriminación lingüística y las desventajas educativas en población indígena bilingüe, en este artículo nos interesa describir los recursos de resistencia a la discriminación lingüística que los estudiantes indígenas despliegan para contender con esta forma de violencia escolar. Además analizamos algunas explicaciones que los docentes dan al ausentismo y al rezago escolar de población indígena migrante.

2. Marco teórico

En México la discriminación lingüística ha sido documentada como una práctica de poblaciones “mestizas” y monolingües que acosan a indígenas no hispanohablantes (Friedlander, 1977, Ossola, 2013), sin embargo también existe entre personas que comparten el mismo origen lingüístico e incluso regional y sobre todo cuando hay indicios de bilingüismo (Lastra, 1992). Para analizar este fenómeno en el contexto escolar consideramos necesario asumir que la discriminación lingüística entre indígenas expresa relaciones de poder

y dominación jerárquicamente conformadas (Wade, 1997), asimétricas e históricamente institucionalizadas, que son naturalizadas y legitimadas a través de contextos como la vida familiar y la vida escolar.

Otro aspecto que tomamos en cuenta es que la discriminación lingüística no sólo es un fenómeno opresivo, estructural y estructurante de los sujetos, en este artículo le concebimos como una forma de violencia que puede generar mecanismos de resistencia que no siempre se inscriben en la lógica de lo abiertamente contestatario, es decir, no siempre implica una confrontación absoluta con el carácter opresivo de la lengua hegemónica como lo sugiere Coronado (1995). Por eso nos hemos apegado al enfoque de Scott (2000), que sugiere la existencia de formas de resistencia discretas que, si bien son cotidianas, corresponden al territorio de lo furtivo pues se trata de prácticas sociales con las que se consigue evitar los cercos de vigilancia o el severo control de los procesos disciplinarios sin que necesariamente se asuma una postura de confrontación política. Este fenómeno se observa en contextos escolares, en donde las normas disciplinarias basadas en lectoescritura del español parecen reforzar las formas de resistencia lingüística que documentamos en este trabajo.

Consideramos, entonces, que la resistencia lingüística es un sistema de comunicación que permite la sobrevivencia de una lengua subordinada (Coronado, 1995) en contextos diglósicos, pero no siempre es una consecuencia de procesos políticos e ideológicos abiertamente asumidos. Creemos que hablar de resistencia lingüística supone también procesos de flexibilización en torno a las prácticas del bilingüismo (Hecht, 2011), particularmente porque le consideramos como un acto lúdico y subversivo que se constituye en una potente forma de resistir el desplazamiento lingüístico que generalmente ocurre en contextos diglósicos como la escuela.

Con este encuadre, articulamos una hipótesis de trabajo considerando que las determinantes estructurales de la discriminación lingüística escolar pueden estar acompañadas de respuestas individuales, que no siempre son tomadas en cuenta como parte de los modelos

que analizan este fenómeno. En ese sentido el estudio requirió de un referente epistémico que, además de ofrecer un abordaje estructural, nos permitiera reconocer que los individuos poseen márgenes de respuesta y reflexividad situada frente a las estructuras de poder (Giddens, 2003). Como por ejemplo, las dinámicas de resistencia que despliegan los niños y niñas indígenas a través de su propio bilingüismo frente a la discriminación. De modo que si bien éste es un hecho social opresivo, existen formas de resistencia observables tanto en aulas como en recreos y las describimos como parte de los hallazgos de este estudio.

3. Método y técnicas de investigación.

Nuestra investigación se inscribe en la corriente fenomenológica del constructivismo social y está basada en entrevistas en profundidad, con las que se exploran los significados atribuidos a lo real (Berger & Luckmann, 1999). Uno de los dilemas para construir nuestro universo de informantes tuvo que ver con la definición antropológica de identidad étnica. Consideramos necesario retomar de Cardoso de Oliveira (2007) que el proceso de representación de la etnicidad está ligado a las ideologías dominantes, de ahí la importancia ética al definir lo étnico como un fenómeno que no se limita a lo folclórico ni al lenguaje y que incluye dinámicas de identificación que, entre otros aspectos, suponen la autoadscripción. Sin la intención de agotar este campo de estudio tomamos en cuenta corrientes interpretativas sobre pertenencia étnica tanto en términos de autoadscripción como de adscripción atribuida (Barth, 1976). En el primer caso consideramos con Weber (2000) que un aspecto sociológico trascendente tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a una comunidad étnica. Este planteamiento considera que lo étnico es un proceso de adscripción comunitaria pero además un acto de autoadscripción subjetiva, es decir la etnicidad es una forma de elección social inherente al individuo.

En el segundo caso se trata de categorías étnicas asignadas desde lo teórico a ciertos grupos sociales. En este caso, la adscripción, es útil porque permite diferenciar lo indígena

de las culturas campesinas (Montemayor, 2008, Warman, 2003), pero lo más importante fue reconocer que el lenguaje no puede ser tenido como el único marcador de identificación étnica (Del Val, 1999, Wade, 1997, Camus, 2002). También resultó valioso tomar en cuenta los posicionamientos de Bartolomé (2004) quien asume que lo indígena se liga al conocimiento de los ciclos agrícolas, pero sobre todo al comunitarismo expresado a través de los sistemas de mayordomías y especialmente a la estructura calendárica de las fiestas religiosas en sus lugares de origen, independientemente de que reconocieran o no hablar algún idioma distinto al español. Con este enfoque queremos rescatar la idea de que las formas de hacer y organizar el mundo de vida en comunidad expresan un capital intangible propiamente indígena que no se limita sólo a la lengua.

4. Universo de estudio y trabajo de campo

El universo de estudio (Tabla 1) está constituido por 46 informantes y se dividió en tres grupos: 1) niños y niñas indígenas bilingües en proceso escolar, 2) madres de familia bilingües, 3) docentes, psicólogas y autoridades escolares. Nos acercamos a los menores y sus familias bajo el criterio de que fueran migrantes de primera generación y con antecedentes de bilingüismo. Damos prioridad a las narraciones de niños y niñas indígenas en sus roles de estudiantes y como miembros de grupos familiares, sus historias revelan que provienen de cuatro estados: Chiapas, Estado de México, Michoacán y Oaxaca, además son hablantes bilingües de tseltal, mazahua, náhuatl, mixteco y zapoteco.

Los profesores entrevistados son 3 varones y 2 mujeres mayores de cincuenta años con fuertes anclajes de identificación con la cultura indígena y campesina, todos son migrantes de primera generación, bilingües y originarios de la Mixteca Alta. Este perfil es particularmente importante para comprender las dinámicas interétnicas que se dan en las aulas observadas, pues algunas de las prácticas de hostigamiento son propiciadas por los propios docentes.

Contamos con el apoyo de las psicólogas de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación

Regular (Usaer), quienes conocían las historias migratorias y condiciones de existencia de algunos de los estudiantes que entrevistamos. Fueron de gran ayuda porque aportaron el vínculo de confianza con las familias elegidas, además también forman parte del universo de informantes pues aunque no son población indígena aportaron información clave para comprender las dinámicas de discriminación y resistencia en las aulas.

Tabla 1. *Universo de estudio.*

Grupo 1. Niños y niñas indígenas en proceso escolar	32
Grupo 2. Madres de familia	3
Grupo 3. Autoridades educativas	11
N= 46	

El trabajo de campo abarcó los ciclos escolares de 2010 y 2011 en dos planteles, uno adscrito a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Cgeib) y el otro a la Subdirección de Educación Básica (SEB), ambos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Están ubicados en la zona del mercado de la Merced¹, una de las regiones receptoras de población indígena migrante en la Ciudad de México. Se eligió este barrio porque buena parte de sus escuelas públicas atienden población indígena, que vive en condiciones de pobreza y exclusión (Monnet, 1995), es el caso de los hijos de indígenas migrantes que no hablan español o que están en proceso de aprenderlo.

1 La Merced está en la delegación Venustiano Carranza. Los datos censales revelan que el 31 por ciento de sus viviendas presentan algún nivel de hacinamiento y el 33 por ciento de su población ocupada percibe un ingreso máximo de hasta dos salarios mínimos (Consejo Nacional de Población, 2011). Por otro lado, los índices de desarrollo humano indican que la tasa de mortalidad infantil es del 20 por ciento y, no obstante que el 97 por ciento de su población es alfabeta, cerca del 30 por ciento de las personas entre 6 y 24 años no asiste a la escuela (Consejo Nacional de Población, 2011). Destaca que el 10 por ciento de la población de 15 años o más no ha concluido su primaria (Consejo Nacional de Población, 2011). Se trata de una demarcación con niveles notables de desarrollo urbano que, sin embargo, mantiene rostros de exclusión y marginalidad que pueden estar muy ligados a la pobreza como forma de vida entre población indígena.

Las instalaciones de los dos planteles fueron diseñadas para ser escuelas, pero forman parte de conjuntos urbanos no aptos para el proceso educativo. Especialmente el que está adscrito a la Cgeib, pues colinda con un campo de tiro de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF). En este plantel se oyen ráfagas de armas de fuego, lo que crea un ambiente estridente y violento al que parecen haberse habituado las poblaciones que ahí trabajan y estudian. El otro plantel, está en una de las calles con actividades comerciales más importantes de la zona, de modo que, desde sus aulas se oyen los cánticos de vendedores ambulantes.

Otro aspecto que merece atención es que los planteles están ubicados en uno de los contextos más terribles de violencia sexual de la Ciudad de México. La prostitución femenina en la Merced existe como parte de una imagen urbana violenta, pues se exhibe en forma de carrusel. Es una forma de pasarela o marcha colectiva de prostitutas que caminan en fila y formando una elipse con su andar. Los callejones de Manzanares y Santo Tomás se distinguen por las multitudes de hombres que, a cualquier hora del día, rodean los carruseles. Es notable el silencio tumultuario, que se interrumpe con los sonidos del caminar colectivo de las mujeres y niñas indígenas que son explotadas sexualmente. Estos dos callejones aparecen regularmente en los relatos de las niñas entrevistadas, quienes se ven en necesidad de transitar muy cerca de los carruseles cuando van o regresan de la escuela.

Resultados

5. El trabajo infantil como currículum oculto. De la desventaja educativa al prestigio comunitario

Para las familias estudiadas, el trabajo infantil, tanto el doméstico como el extradoméstico, es determinante de la subsistencia alimentaria. Estas jornadas agudizan las desventajas escolares de los niños y las niñas porque trabajar y estudiar llega a convertirse en una forma de vida. Son menores que asisten exhaustos a la escuela, por eso es frecuente verles dormir en clase.

Paradójicamente, es el ámbito escolar uno de los contextos en donde encuentran una tranquilidad contrastable con sus ritmos laborales:

“Trabajamos todos los días, también trabajamos el sábado y el domingo porque es cuando más venta hay, pero esos días no voy a la escuela. Entonces descansamos un poquito por eso, porque no voy a la escuela los sábados ni los días domingo” (Niña mazahua, 12 años, cuarto de primaria).

Hay familias indígenas con jornadas de trabajo de doce horas diarias, de lunes a domingo, iniciando a las cinco de la mañana con un desayuno a base de café y tortilla tostada con sal. Desde ese momento los menores portan el uniforme escolar y en grupo familiar se trasladan a la Central de Abasto, ahí recogen verduras en los vertederos. Es una recolección selectiva de papas y zanahorias, que procesan después a pie de banqueta en la Merced. Este trabajo es considerado sucio, porque pepenan entre restos de basura, sin embargo pone en evidencia los aspectos más obvios del desperdicio que genera una sociedad orientada al consumo. Los desechos se convierten, a través del trabajo de estas familias, en productos consumibles. La labor radica en desbrozar a cuchillo las verduras, retirando las partes descompuestas, de tal forma que se obtiene una pieza limpia y fresca. Finalmente es cortada en pequeños trozos cuadriculados con los que se rellenan bolsas de plástico de aproximadamente trescientos gramos. Este trabajo es una forma de reciclaje sumamente complejo que está basado en conocimientos agrícolas sobre recolección y clasificación alimentaria.

En la Merced, “poner el puesto” implica organizar y gestionar un espacio que no va más allá de dos metros cuadrados. No sólo es un lugar para la mercantilización, sino que puede favorecer procesos de vida familiar y de vida escolar ya que es un contexto público y privado donde igual se preparan alimentos para consumo familiar, que se atiende al marchante o se hacen tareas escolares. Es un espacio en donde el idioma materno se convierte en un recurso estratégico para interactuar con la población mestiza, sirve, por ejemplo, para instruir sobre los costos de la mercancía. Es

paradójico porque la intimidad que produce el lenguaje materno existe en medio del bullicio que hay en esta zona.

El puesto genera rangos y jerarquías familiares que expresan formas de solidaridad grupal, pero también reflejan estructuras de poder y prestigio que se capitalizan entre las niñas indígenas, pues se les nombra “marchantas” cuando pueden negociar precios con los clientes pero sobre todo cuando se les ve con capacidad para resolver dilemas derivados de la interacción con policías y líderes locales, quienes generalmente solicitan pagos por derecho de venta en vía pública.

Ser indígena, mujer y migrante en la Merced favorece la desigualdad educativa y no sólo porque la escuela sea reproductora de roles de género, sino porque la vida familiar también lo es pues agudiza las desigualdades entre miembros de un mismo grupo doméstico. Por ejemplo, las responsabilidades ligadas a la división sexual del trabajo coexisten con labores escolares que en términos cotidianos constituyen una doble o hasta triple jornada para las niñas. Es decir, las responsabilidades de crianza y de preparación de alimentos son delegadas en las niñas, quienes se ven en necesidad de alimentar a hermanos incluso de mayor edad:

“En el puesto hago de comer y compro tortilla para mis hermanos. La que se encarga del puesto soy, pero ellos siempre me ayudan cuando estamos solos” (Niña mazahua, 12 años, quinto grado).

Existen, sin embargo, experiencias formativas relacionadas con la responsabilidad que implica atender un puesto a pie de banqueta que generan ventajas, más allá de las habilidades matemáticas que distinguen a las niñas inmersas en trabajo infantil, tal como lo sugieren otros estudios (Carraher, Carraher & Schliemann, 2007). Para una menor, llevar el puesto significa asumir responsabilidades propias de un adulto, especialmente porque implica un proceso de resolución de dilemas y de rendición de cuentas. Ser una buena “marchante” significa ganar prestigio frente a la mirada de otros menores, pero sobre todo ante los parientes que tutelan el proceso de aprendizaje implícito en

el acto de llevar el puesto. De esta forma son presentadas ante el mundo social indígena, pues se vuelve una noticia que llega a los lugares de origen a través de los circuitos de comunicación migratorios. Lo que permite a la menor ser reconocida más allá del ámbito escolar: primero en el contexto del mercado de la Merced² y luego en su comunidad de origen, en donde el prestigio se produce y adquiere cuando la niña es vista como responsable de un puesto.

Este proceso da cuenta de la feminización de los mercados de trabajo informales en la zona de la Merced, muy ligado por cierto a los patrones de fecundidad pues las edades en que éstas niñas pueden llegar a ser madres fluctúan entre los 12 y los 14 años. Rangos muy similares a los parámetros de fecundidad en zonas rurales. Observamos por ejemplo, que los padres de familia tienen expectativas de escolaridad muy bajas para sus hijas. Esto agudiza y reproduce las desventajas educativas de las niñas, pues mientras de los varones se espera que concluyan la secundaria de las hijas se considera satisfactorio que a lo más concluyan los tres o cuatro primeros ciclos escolares que corresponden a educación primaria:

“Mi papá apoya a mis hermanos, quiere que terminen la secundaria. Pero luego me dice que ir a la escuela es como tirar dinero a la basura porque dice que luego me van a venir a pedir y que pronto me voy a junta con alguien. Dice que cuando ya sea marchanta nada más seré de tener hijos. Pero no soy así de ser mamá nada más, por decir que yo quiero ir a la escuela, me gustaría ser abogada para poder defender a la gente de tanta injusticia que se mira. Por eso mi abuelita que está en el pueblo dice que si quiero seguir estudiando pues dice que me regrese al pueblo, que porque allá sí puedo terminar hasta la secundaria” (Niña mazahua, 11 años, tercer grado).

2 Los locatarios del mercado de la Merced también intervienen en la producción de distinción social, sus representaciones son de tipo moral y favorecen diferencias entre lo que ellos consideran el buen indígena según etnia y lugar de origen. Se trata de ideas estereotipadas sobre las niñas mazahuas, a quienes se les considera hábiles en el proceso de comercialización de verduras en vía pública, mientras que a las otomíes se les considera desorganizadas y descuidadas con los hijos.

El trabajo infantil femenino agudiza las desigualdades de educación formal, pues está muy emparentado con los estereotipos de género que rigen la nupcialidad y que propician deserción escolar femenina. Es decir, acreditarse como marchanta frente al mundo masculino puede leerse también como una mujer “disponible” para la maternidad, precisamente en una edad que coincide con los rangos deserción escolar femenina en las dos escuelas analizadas.

6. El trabajo infantil y el olor de las aulas

Culturalmente el olor existe como un recurso de distinción social y refuerza la razón clasificatoria del mundo: “lo bello no huele” dice Laporte (1989, p. 86). La discriminación en escuelas de la Merced no se reduce a la condición etnolingüística, también obedece a imaginarios sociales sobre el mal olor en las aulas. Algunos profesores creen que este fenómeno tiene que ver con la presencia de indígenas en los salones. El mal olor origina entonces, clasificaciones simbólicas que muestran la formación higienista del docente, quien encuentra en la falta de limpieza un marcador de identificación étnica:

“En las escuelas se ven muchas diferencias sociales, los salones son muy importantes en ese sentido porque nos dejan ver que los niños, los indígenas son sucios, no son de baño diario, uno los identifica por ese olor” (Profesor mixteco, Cuarto grado).

La clasificación olfativa del aula expresa nociones morales sobre el cuerpo sucio en escuelas presumiblemente limpias. Es una forma de violencia que origina estigmas, pero es socialmente aceptada y hasta funcional en contextos de epidemias, cuando el contacto físico propaga formas de parasitosis como los piojos. En ese sentido, el olor se construye socialmente porque adquiere el estatus simbólico para atribuir al indígena migrante el rol de víctima propiciatoria. Prácticamente todos los profesores en los planteles que estudié creen que la población indígena propaga los piojos. Algunos me recomendaron tener cuidado con los indígenas que entrevistaría,

ya que estaba por empezar la primavera y con ella, según ellos, irremediablemente llegaría la temporada escolar de piojos:

“Los indígenas traen las epidemias de piojos cuando regresan de sus pueblos, allá estuvieron conviviendo con animalitos de campo. Se ve que es cuando regresan en enero o en febrero porque es cuando empiezan los piojos acá” (Profesor mixteco, Cuarto grado).

Días después un brote estaba declarado a nivel del Distrito Federal y tras dos semanas más, la infestación prácticamente afectaba a todo el sistema escolar en el Distrito Federal, lo que incluye escuelas privadas y públicas de educación básica. La propagación generalizada de pediculosis en la ciudad sugiere que no necesariamente está causada por la falta de higiene, ni tiene su origen en población indígena ni en migrantes. Al parecer hay un ciclo reproductivo de los piojos que se engancha con algunas condiciones sociales, pero lo que llamó nuestra atención fue la respuesta de la comunidad escolar para dar una explicación definitiva sobre el origen de la epidemia. Se crea un chivo expiatorio y, a la vez, surgen explicaciones que legitiman el rol epidemiológico del paciente cero, o sea aquel que origina una epidemia. Es la condición que la sociedad occidental históricamente ha dado a los grupos sociales temidos por su diferencia lingüística y cultural. Este caso recuerda la epidemia de peste de 1344 en Europa, que fue vista como resultado de la natural maldad de los gitanos, cuya condición étnica ligada al nomadismo y a un lenguaje tenido como exótico eran evidencias suficientes para concebirles como víctimas propiciatorias del desastre (Delumeau, 1989).

Podemos asegurar que la discriminación en las escuelas observadas no sólo tiene que ver con hablar un idioma distinto al español, sino además porque su origen indígena es asociado a la falta de higiene y no a la pobreza material en que viven. En esto consiste la relación entre raza y herencia, es decir, el cuerpo sucio y desprolijo parece naturalizarse y explicarse como un hecho inherente a la etnicidad.

Otro aspecto muy ligado a esta representación sobre lo sucio es que en ambas escuelas la apariencia física es meticulosamente

vigilada, por lo que asistir con el uniforme limpio es quizá el mandato moral más fuerte que enfrentan los indígenas que trabajan y estudian. Aunque nunca vimos que se negara el acceso a los estudiantes que no lo portaban, el uniforme es un dispositivo disciplinario que se inscribe en lo que Foucault (2002) denomina encauzamiento normativo. Sin embargo exigirlo puede violentar los derechos educativos, particularmente de aquellos que no pueden ceñirse al requisito de presentarse a clase con el uniforme limpio y completo³. Los casos que pudimos observar no sólo llevaban uniformes sucios, sino incompletos pues suelen presentarse sólo con algunas de las prendas oficiales. Es común ver estudiantes vistiendo, en pleno invierno, sólo con pantalón o falda y playera escolar, sin cierres, ni botones. Considerando que el uniforme no es obligatorio, asistir así a clase parece un despropósito, pero también es cierto que el uniforme es un recurso de identificación y forma parte de lo que significa ser estudiante. Definitivamente portarlo, aunque sea incompleto, es una forma de sentirse alumno y saberse parte del mundo escolar.

7. El bilingüismo como recurso de resistencia

Algunas investigaciones (Hecht, 2011, Novaro, Bortón, Díez & Hecht, 2008, Romer, 2005, Sinisi, 1999), sugieren que el bilingüismo en aulas urbanas genera prácticas de discriminación que favorecen la diglosia⁴. En el caso de la Ciudad de México, se ha

3 En el artículo 38 de los lineamientos de escuelas públicas de educación básica en el Distrito Federal (Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, 2012) se indica que el uniforme no es obligatorio y su falta no puede ser objeto de sanción, ni causal para impedir el acceso al plantel.

4 Entendemos como diglosia el contexto en donde una comunidad de habla utiliza dos lenguas distintas, una de las cuales es considerada más importante que las demás. (Ferguson, 1959). Por otro lado, Fishman (1967) sugiere que una sociedad es diglósica en tanto las lenguas utilizadas sean funcionales para la comunidad de habla, sin embargo ésta idea aplica también para el concepto de bilingüismo. La discusión acerca de si algunos grupos étnicos en México son bilingües o díglotas no está acabada, pero es evidente que asumir que en las aulas el español sería la lengua de prestigio es caer en un reduccionismo, pues el uso de las lenguas indígenas en las comunidades de origen de los migrantes podría considerarse también de ésta forma. Por eso, en este trabajo se decidió utilizar el concepto de bilingüismo pues no pretendemos plantear una discusión en términos sociolingüísticos sino un análisis antropológico.

documentado el miedo de indígenas migrantes al rechazo social por hablar idiomas distintos al español (Galeana, 1997, Rebolledo, 2007, Del Val, 1999, Díaz-Polanco, 1997). En esta investigación encontramos además un proceso de clasificación que la escuela produce en relación con la idea de rezago, pues desde los primeros días de trabajo de campo observamos que cuando los estudiantes ingresan a primer grado sin saber hablar español eran considerados con problemas de audición o incluso cognitivos:

E: ¿por qué te gustaría aprender a hablar mixteco?

I: Para ayudar también a mí hermana a hablar español. Porque ella no sabe mucho español y por eso está en el salón de los niños que hablan a señas.

E: ¿Por qué está con esos niños?

I: es que no habla bien español y por eso le estamos enseñando, para que sea de hablar bien el español (Niño mixe, 9 años, tercer grado).

Cuando conocimos este relato buscamos la opinión de una de las psicólogas de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (Usaer) que trabaja en la escuela, quien nos explicó que entre los profesores persiste la creencia de que cuando no hablan español se trata de "... niños con problemas de lenguaje". En el peor de los casos, son tenidos como personas con dificultades de aprendizaje y suelen ser clasificados como menores con retraso mental:

"Llegan a la ciudad chiquitos de 6 años, a veces no hablan español. Me los mandan a sesiones de terapia de lenguaje y entonces apenas inician cursos y ya los clasifican como niños con problemas de lenguaje. Desde ese momento ya son maltratados porque son niños a los que los profesores consideran con retraso mental" (Psicóloga responsable de Usaer).

Consideramos que "retraso mental" es un término psiquiátrico, por cierto en desuso, con el que se patologiza la condición lingüística pues da origen a un estigma de tal magnitud que algunos de los estudiantes con sobre edad escolar y que no hablaban español fueron enlistados en grupos de educación especial para

personas con discapacidad auditiva severa. Por eso es factible verles interactuar en los recreos con niños sordomudos o con discapacidades motrices, a quienes conocieron durante su primer año escolar. Después de dos o tres años son alumnos bilingües que además de hablar perfectamente el español aprenden lenguajes de señas que usan los sordomudos.

El hecho de pasar a segundo o tercer grado de primaria y no hablar español puede ser tenido como un "sintomático" atraso cognitivo con respecto a la población que sí lo habla. Persiste entonces un monolingüismo hegemónico que es definitivo y definitorio para medir el nivel de atraso escolar. Son representaciones con cargas de violencia eugenésica pues suponen que el bagaje etnolingüístico expresa formas de rezago sociocultural, en tanto se cree que posee atributos de inferioridad de origen biológico y orgánico (Stern, 2005). Una de sus implicaciones es que dan lugar a formas de segregación escolar que no son tan evidentes para quien observa el aula multiétnica.

Aunque la discriminación lingüística puede ser severa, los hallazgos del presente estudio revelan que existen prácticas de respuesta lingüística a las burlas y otras formas naturalizadas de esta violencia escolar. Es una práctica de resistencia que acompaña al niño bilingüe en su trayecto por la vida escolar y constituye lo que consideramos resistencia contracultural al racismo lingüístico.

Los niños y niñas indígenas bilingües que llegan a la ciudad enfrentan el tabú familiar de hablar en público el idioma materno y aprenden, desde el contexto familiar, a decir que sólo hablan español. Esto tiene fundamento en el escarnio que representa el hablar en otro idioma en presencia de otros que dicen sólo hablar español:

E: ¿tus compañeros saben que tu mamá habla zapoteco?

I: No.

E: ¿O qué tu hermanita habla o entiende el zapoteco?

I: Ella sí entiende pero yo no. Un poquito aprende.

E: Al principio no me querías decir que tu mamá habla Zapoteco. ¿Por qué no me querías decir?

I: Como estaban muchos niños, por eso me daba mucha pena decirlo adelante de todos los niños.

E: Te daba pena, ¿por qué?

I: No sé. Siempre cuando digo algo me da pena.

E: ¿Los niños se llegan a burlar?

I: Unos sí y unos no.

E: ¿Por qué unos sí y otros no?

I: Porque unos se ríen y otros no, pero los que no se ríen es porque no les gusta burlarse de otros, pero son pocos los niños así de respetado.

(Niña zapoteca, 10 años, tercer grado).

De los treinta y dos niños y niñas indígenas que entrevistamos, sólo tres reconocieron hablar un idioma distinto al español. Pero durante los recreos, en los salones y en sus puestos comerciales a pie de banqueta pudimos escucharlos hablar en otros idiomas. En ese sentido se advierten cambios generacionales en torno a los significados del ser indígena bilingüe en un mismo grupo doméstico. Los menores viven con un bilingüismo que rompe el tabú del lenguaje materno, por tanto no necesariamente tienen prácticas lingüísticas propias de la diglosia pues aunque no se asumen como hablantes de otra lengua distinta al español, utilizan públicamente el idioma materno como un recurso para interactuar entre pares frente al marchante o frente al compañero de pupitre que se dice mestizo y monolingüe. Pero en particular lo hacen en contextos escolares, cuando se aplican exámenes y la lógica disciplinaria dicta guardar silencio. En ese momento hablar en mixteco o tojolabal se vuelve estratégico. De hecho es una práctica de aulas multilingüísticas bastante común que sirve para construir espacios de intimidad lingüística en un contexto público en el que se prohíbe conversar:

“Se pasan las respuestas del examen, se les oye hablar en su dialecto y se ríen todo el tiempo de sus compañeros porque no les entienden” (Psicóloga responsable de Usaer, DSTV).

No queda del todo claro que estas conversaciones tengan la intención de divulgar las respuestas. Pero el acto adquiere el sentido de un desafío a la autoridad, sobre todo al uso

de la llamada lengua de prestigio, en este caso el español.

Los niños y niñas indígenas bilingües aprenden a usar la lengua materna para producir un cerco simbólico y crear intimidad y hasta privacidad en espacios públicos:

E: ¿Tu mamá les enseña a hablar tsotsil?

I: No, ella no quiere que hablemos en tsotsil.

E: ¿Te ha llegado a preguntar si quieres aprender a hablar tsotsil?

I: No, pero sí lo hablamos. Nomás cuando jugamos con mis hermanos y allá en mi pueblo o a veces en el puesto, aunque nos regañe mi mamá por hablar así en tsotsil.

(Niña tsotsil, 9 años, tercer grado).

Este fenómeno se ve con mucha más contundencia en los recreos y en actividades deportivas, contextos en los que el patio escolar se vuelve de facto un espacio multilingüístico. Para la institución escolar se trata de un tiempo asignado a lo “recreativo”, quizá por eso no siempre tiene la validación de un espacio de aprendizajes. Durante los recreos advertimos que para los menores este momento es mucho más que un *tiempo fuera académico* dispuesto para jugar, ya que ocurren interacciones de discriminación y resistencia sumamente complejas. Los idiomas se usan con un sentido lúdico para organizar los juegos colectivos que requieren alianzas o para decidir qué se compra y con quién. Hay actividades diferenciadas por sexo-género pero con arraigos lingüísticos similares, pues mientras las niñas emplean su tiempo y recursos monetarios en el consumo de alimentos, los niños apuestan dinero en juegos como la Rayuela. En ambos casos se trata de decisiones mediadas por diálogos que figuran como consejería en idiomas distintos al español.

El uso de idiomas indígenas también resulta en la transgresión del orden disciplinario en el aula. Por ejemplo, enseñar groserías en otro idioma bien puede pasar por una forma casi picaresca y lúdica de interacción entre niños que hablan diversos idiomas, incluyendo el español. Sin embargo, para algunos docentes esta práctica es entendida como una agresión, aunque no siempre sea esa la intención del niño bilingüe:

E: ¿aquí en la escuela hablas tzeltal?

I: Sí con mi hermano.

E: ¿Y con algunos otros compañeros o amigos?

I: No. Pues luego todos quieren aprender groserías, pero no les quiero enseñar porque pues son groserías. Es que una vez así les dije y luego uno le dijo a una muchacha, es que le dio una cachetada y el chavo le dijo una grosería de mi dialecto y la maestra entonces dijo: ¿qué significa eso? Y le dijo el chamaquito y luego a mí ¿quién te enseñó eso? El Santiago -le dijo, y luego me fue a acusar y me castigó la maestra.

E: ¿Te castigó la maestra?

I: Me llevó a la directora. Por eso luego ya no les quiero enseñar groserías y todo eso. (Niño tzeltal, 8 años, segundo grado).

8. Migración pendular y rezago escolar. El indígena como precursor del atraso en el aula

El multilingüismo en el aula no es bien visto por los docentes en ninguna de las dos escuelas analizadas. Entre ellos persiste la idea de que este origina rezago escolar, pues los estudiantes que no hablan español requieren de atención especializada para que adquieran la lengua hablada antes de su alfabetización. Esto representa un problema si el docente no recibe el apoyo necesario para acompañar a aquellos alumnos hablantes de otras lenguas:

“Hay compañeros que creen que los migrantes o son sordos o no pueden aprender correctamente a leer porque los ven como niños con retraso mental, pero no, el problema es que uno como docente no está bien preparado para recibir niños que no hablan español, entonces a veces lo más fácil es mandarlos a educación especial”
(Profesor de tercer grado, Náhuatl).

Surge entonces la idea de rezago ante la urgencia de priorizar y consolidar la lectoescritura en español:

“La mayoría ha ido a la escuela y cursan varios grados, pero cuando llegan aquí no hablan español. Yo no puedo enseñarles a hablar en español, en primer y segundo grado nuestra tarea es la enseñanza de la lectura y la escritura, las funciones básicas en matemáticas, no enseñar a hablar español. Eso niños requieren atención especializada pero no tenemos ese apoyo, por eso se vuelven un problema de rezago para el grupo” (Profesora de segundo grado).

Aunado a este dilema también está el ausentismo de estudiantes indígenas, muy relacionado con la estructura de fiestas patronales en las localidades de origen. Detectamos que algunos miembros de las familias ocupan cargos de representación en los sistemas de mayordomías locales, lo que favorece ciclos de retorno anual a los pueblos de origen e implica ausencias escolares durante dos semanas. También dejan de asistir a clases por una semana en el contexto del día de muertos (1 de noviembre), cuando el trabajo infantil en la Merced se incrementa notablemente, pues se trata de un contexto de vendimia particularmente importante para el grupo familiar. La ausencia escolar por migración más importante se observa en las fiestas de fin de año, pues los salones se ven vacíos desde principios de diciembre y hasta fines de enero, cuando regresan de sus comunidades. Es decir el rezago escolar de los estudiantes indígenas está condicionado tanto por las condiciones de pobreza y de trabajo infantil como por las necesidades de adquisición de la lengua hablada.

Además observamos otra variable. La discriminación etnolingüística que ejercen los profesores ha sido poco estudiada como precursora de desventajas educativas. Entre profesores pueden existir creencias sobre rezago escolar asociadas a la dificultad de algunos indígenas migrantes para hablar correctamente el español. Especialmente porque la alfabetización persiste como un modelo hegemónico de lectoescritura en español, incluso en el plantel con perfiles de educación intercultural. Es una forma de discriminación

lingüística pues supone la existencia de un español puro que los estudiantes alfabetizables deben hablar y pronunciar correctamente. Este uso del lenguaje fue referido por los menores indígenas como “la forma de habla normal del español”, ya sea por su entonación, por las conjugaciones de los tiempos verbales o por el uso correcto de artículos y de conjunciones:

E: ¿Y usted profesora cómo puede identificar a los niños indígenas?

I: Pues no los identifico hasta que los escucho hablar porque si no hablan, no me doy cuenta. Casi la mayoría habla diferente a nosotros. En el Distrito Federal dicen que hablamos cantadito y ellos no hablan así. Entonces depende de cómo se expresen porque luego dicen endenantes o palabras incompletas.

E: ¿Cómo cuáles?

I: Pues como antis o endenantis o algo así ¿no? O sea, se escuchan raros, se les sale la palabra y los corrijo. No se dice naiden, no se dice pos, -les digo- es pues. Entonces ya se van corrigiendo. Pero eso los limita mucho porque los otros niños indígenas que sí hablan bien se burlan de ellos (Maestra de sexto grado).

Las variantes lingüísticas del español y sus diversas entonaciones favorecen la aparición de apodos, que son vistos por los profesores como travesuras entre pares y no como mecanismos de violencia. Entre los menores los apodos son repetidos sin conocer su origen y los asumen como parte de una práctica social dada, no la cuestionan. Los profesores de mayor edad asignan los sobrenombres, pues para ellos es legible el sentido peyorativo de nombrar al niño migrante como El Madaleno, La María o El Piporro. Estos apodos se repiten en los planteles estudiados y representan figuras que la televisión mexicana produjo en los años setenta para satirizar al indígena monolingüe, analfabeto y campesino recién llegado a la Ciudad de México (Friedlander, 1977). Pero sobre todo producen estereotipos del migrante impedido para hablar “correctamente” el español.

Hablar incorrectamente el español puede ser visto como un síntoma de rezago educativo,

se vuelve un estigma cuando se cree que dificulta la alfabetización y que el alumno, al ser sometido a una evaluación estandarizada, puede bajar el promedio global del grupo evaluado. Por ejemplo, cuando los profesores están inscritos en el plan de carrera magisterial son evaluados anualmente por la Secretaría de Educación Pública para conocer el nivel de su desempeño a través de pruebas que se aplican a los grupos a los que imparten clases. Cuando realizamos esta investigación estas evaluaciones estaban vigentes y se denominaban pruebas de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Enlace), eran aplicadas a las escuelas públicas de nivel básico en las materias de español y matemáticas. Si el grupo evaluado muestra algún nivel de rezago educativo, los intereses monetarios del docente son afectados ya que puede perder el acceso a becas compensatorias que complementan sus sueldos.

La prueba Enlace favorece lo que llamamos ausentismo escolar inducido, es decir el docente expulsa temporalmente del aula a los migrantes no alfabetizados o que no hablan bien el español, es una práctica generalizada entre los propios profesores el día en que se aplica esta prueba. Es una forma de segregar a los menores considerados con rezago educativo, que en los casos de los planteles analizados siempre resultaron ser poblaciones indígenas bilingües.

Otra forma de rezagar al alumno, particularmente al migrante se da en el momento en que llegan a la escuela buscando insertar en la vida escolar a sus hijos. Cuando llegan a la ciudad es frecuente que el ciclo escolar haya iniciado o esté por concluir, lo que representa un serio problema de desfase escolar pues surge un dilema de evaluación escolar para las autoridades que reciben a esta población. Las familias migrantes se enfrentan entonces, a un sistema escolar que al estandarizar la evaluación grupal, busca colocar a los estudiantes migrantes en un grado académico tomando en consideración su edad y el hecho de saber o no leer y escribir en español, pero no toman en cuenta sus conocimientos ni antecedentes curriculares. Por ejemplo, conocimos casos que presentaron la boleta del ciclo escolar anterior, pero las autoridades del

plantel invalidaron aquellos estudios dado que eran niños que no hablaban, ni leían el español. Esto obliga a repetir el ciclo académico anterior, lo que en términos de historial genera sobre edad escolar y termina por reforzar la idea de rezago educativo como una condición étnica y de migrante campesino. Encontramos dos casos de menores que habían estudiado hasta segundo de primaria en escuelas rurales, en donde las clases se impartían en mixteco. Estos alumnos llegaron a la Ciudad de México alfabetizados en mixteco y con hábitos estudiantiles, es decir, estaban acostumbrados a asistir todos los días a la escuela, a hacer tareas, a organizar su semana y mes en atención al acto de ir a la escuela. El problema tiene que ver con el hecho de que no hablan español, pues vienen de zonas rurales monolingües y que por ser rurales se asumen como rezagadas.

9. Conclusiones

La vida escolar observada sugiere que los estudiantes identifican en los usos del idioma español formas para distinguirse entre sí como personas campesinas o urbanas. Por eso, aprender a vivir en la ciudad entre otras cosas incluye adquirir sentimientos de rechazo a las formas de vida campesinas, que son tenidas como indicios de vida indígena. Sin embargo, lo urbano, lo indígena y lo campesino no siempre son excluyentes, pues se producen interacciones que pueden incluso dar lugar a un modo de vida contracultural. Por ejemplo, aunque la discriminación etnolingüística impide a los estudiantes indígenas asumir su propio bilingüismo como bagaje de prestigio, los menores indígenas entrevistados encuentran en el lenguaje materno un recurso para responder a burlas y apodos.

Aunque describimos algunos rostros de la resistencia lingüística al racismo escolar, también hemos documentado cuatro casos de discriminación. El primero tiene que ver con la representación del mal olor en el aula, como si se tratara de una condición natural de la población indígena. Lo que omite el peso del trabajo infantil: es el caso de menores indígenas que estudian y trabajan. El segundo está relacionado con el brote de una epidemia de

pediculosis durante el ciclo escolar 2008-2009 y que ha sido atribuida a poblaciones indígenas. El tercero está referido a las creencias y prácticas instituidas por la escuela que generan segregación y que son observables en los recreos, los exámenes y el control de acceso al plantel cuando el uniforme está sucio o incompleto. Pero sobre todo, y esto vale la pena subrayarlo, durante la aplicación de pruebas Enlace. Este es el contexto más evidente de exclusión, pues genera lo que denominamos ausentismo escolar inducido. El cuarto caso es el de los menores que no logran dominar la lectoescritura en español antes de segundo de primaria y que por esa razón son considerados como estudiantes con problemas de aprendizaje, por lo que se les clasifica como personas con discapacidad intelectual. Esta clasificación puede estar ligada al sentido de vergüenza que es aprendido por vía oral entre menores indígenas, quienes verbalizaron este proceso como un hecho común que, sin embargo, pueden pasar por alto en los recreos y en algunos otros contextos de negociación que se caracterizan por la diversidad etnolingüística, pero sobre todo que se distinguen por su dimensión lúdica como los recreos y durante los exámenes. Aunque ninguno reconoció hablar otro idioma diferente al español, la mayoría habla otras lenguas y las utiliza como medios para crear cercos de confidencialidad en la escuela. Son niños y niñas bilingües que reconocen la importancia del español en su vida como comerciantes y estudiantes.

Las prácticas escolares de segregación tienen relación con la formación de los docentes sobre lo que debe ser un alumno en proceso de alfabetización en español. Algunos de los profesores atribuyen el rezago a la condición indígena y no a la dinámica que engloba el círculo pobreza/migración pendular. Tampoco parecen advertir el impacto social del trabajo infantil como precursor de desventaja educativa en el aula multilingüística. Por eso, consideramos que la formación docente es un antecedente importante para comprender cómo se produce la discriminación del niño migrante bilingüe en aulas urbanas que pasan a segundo o tercer grado sin hablar correctamente español.

De las cuatro formas de discriminación creemos importante destacar que la relacionada con el tema del mal olor reviste una trascendencia especial pues en la explicación que algunos docentes dan de este fenómeno se advierte la vigencia del pensamiento higiénico-pedagógico emparentado con el racismo científico que caracterizó los discursos de la educación en el México postrevolucionario. Remite a la representación positivista, evolutiva y unilineal que confronta barbarie con civilización y que ha servido para naturalizar las condiciones de pobreza en que viven las poblaciones indígenas en la ciudad. Esta lógica alimentó los proyectos médicos sobre higiene escolar⁵ desde fines del siglo XIX hasta bien iniciado el XX y mantienen una notable vigencia en las aulas observadas en el marco de este estudio. Junto con la representación del mal olor, aparece la pediculosis, que sigue siendo atribuida a las poblaciones indígenas que son vistas como las responsables de esos brotes epidémicos.

Hay un avance importante en las políticas de educación intercultural, pero las aulas aún muestran deficiencias en materia discriminación etnolingüística. El fenómeno aparentemente sólo involucra a alumnos, sin embargo los docentes intervienen en su legitimación. Además persisten prácticas y discursos escolares que al no poder atender la diversidad etnolingüística de las aulas, atribuyen condiciones de discapacidad cognitiva al indígena monolingüe. Este fenómeno es de hecho una forma de discriminación etnolingüística escolar y está arraigada en las creencias médicas que veían regularidades en la relación entre raza y herencia. Pero antropológicamente ya es insostenible la determinación entre raza y herencia, ese vínculo lo creó la eugenesia para sustentar idea de atavismo indígena.

La resistencia lingüística que documentamos no necesariamente es experimentada como un instrumento de lucha política. Es decir, las poblaciones observadas asumen su bilingüismo sin pretensiones de empoderamiento contestatario e interactúan de

manera lúdica. Así, reivindican el derecho a la diferencia lingüística desde una praxis social ligada a la agencia de niños y niñas indígenas que ciudadanizan su derecho a la educación, sobre todo porque algunos de ellos asumen su otredad lingüística en la vida escolar.

La posibilidad de establecer condiciones de reconocimiento intercultural no sólo depende de las políticas de Estado, sino de la sensibilización de profesores y autoridades de mando medio (Directores de Plantel e Inspectores), en tanto actores inmersos en la interacción de la vida cotidiana escolar. Lo que está en juego es el derecho a la educación intercultural como principio para convivir en aulas sin violencia.

Lista de referencias

- Aikman, S. (1999). *De la asimilación al pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la amazonia peruana*. En P. Gonzalbo (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, (pp.265-286). México, D. F.: El Colegio de México.
- Barth, F. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas de México*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Berger, P. & Luckmann T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camus, M. (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Flacso.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Identidad étnica, identificación y manipulación. Etnicidad y estructura social*. México, D. F.: Ciesas, Uami.
- Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann A. (2007). *En la vida diez, en la escuela cero*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de la Población (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México, D. F.: Fondo Población de las Naciones Unidas.
- Coronado, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, 32, pp. 179-189.

⁵ Por ejemplo, Josefina Granja (2009) menciona que en 1908 se organiza el Servicio Higiénico Escolar, que tenía la finalidad de inspeccionar escuelas del Distrito Federal para rastrear y erradicar a “niños con retraso mental”.

- Del Val, J. (1999). *La población indígena y el desarrollo. Sobre la construcción de una sociedad pluriétnica y multicultural*. México, D. F.: Demos.
- Delumeau, J. (1989). *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus.
- Díaz-Couder, E. (1991). *Lengua y sociedad en el medio indígena de México*. En A. Warman & A. Argueta (eds.) *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, (pp.143-192). México, D. F.: Porrúa, Ciih.
- Díaz-Polanco, H. (1997). *Cambios en la consideración de la población indígena y su autonomía*. México, D. F.: Demos.
- Ferguson, Ch. A. (1959). 'Diglossia'. *Word*, 15, pp. 325-340.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, pp 29-38.
- Friedlander, J. (1977). *Ser indio en Hueyapan. Un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeana, R. (1997) *La infancia desertora*. México, D. F.: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granja, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, pp. 217-254.
- Hammel, E. (2001). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*. En R. Bein & J. Born (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, (pp. 143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hecht, A. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Hecht, A. (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas: Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe*. Formosa: LAP.
- Laporte, D. (1989). *Historia de la mierda*. Valencia: Pre-textos.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Lavado, P. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México, D. F.: Random House Mondadori.
- Monnet, J. (1995). *Usos e imágenes del Centro Histórico de la Ciudad de México*. México, D. F.: DDF.
- Neufeld, M. & Thisted J. (1999). *El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento*. En M. Neufeld & J. Thisted (comps.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, (pp.23-56). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Novaro, G., Bortón, L., Diez, M. & Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13,36, pp. 173-201.
- Ossola, M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 547-562. Doi: 10.11600/1692715x.1126180612.
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romer, M. (2005). Los hijos de inmigrantes indígenas en la Ciudad de México. Una propuesta de tipología de identidades

- étnicas. *Actas Latinoamericanas de Varsovia*, 28, pp. 53-66.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, D. F.: ERA.
- Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal (2012). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México, D. F.: Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeld & J. Thisted (comps.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, pp. 11-14.
- Stern, A. (2005). *Eugenic Nation. Faults and Frontiers of Better Breeding in Modern America*. Oakland: University of California Press.
- Urías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México, D. F.: Tusquets.
- Velasco, S. (2010). *Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste*. En S. Velasco & A. Jablonska (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, (pp. 63-113). México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá, D. F.: Siglo del Hombre Editores.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2000). *Comunidades étnicas. Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Referencia para citar este artículo: Da Costa Oliveira, A. (2016). Violência sexual, infância e povos indígenas: ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1177-1190.

Violência sexual, infância e povos indígenas: Ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças*

*ASSIS DA COSTA OLIVEIRA***
Professor da Universidade Federal do Pará, Brasil.

Artículo recibido en noviembre 4 de 2015; artículo aceptado en marzo 30 de 2016 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** O artigo analisa a construção de política diferenciada de intervenção sobre violência sexual contra indígenas crianças com base nas experiências institucionais da rede de proteção do município de Altamira, estado do Pará, no Brasil. Mediante uso de pesquisa documental e bibliográfica, além da vivência direta como membro desta rede de proteção, problematiza-se a forma como os direitos indígenas e a compreensão intercultural da infância e da violência sexual repercutiram numa mudança de concepção das políticas de enfrentamento no município, possibilitando a condução de processos de pesquisa sobre a realidade sociocultural dos povos indígenas com relação à temática, também à formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento direto das vítimas e na elaboração de fluxo de atendimento intercultural que contemple a autodeterminação dos povos indígenas na dinâmica de atuação da rede de proteção.

Palavras-chaves: Violência sexual, direitos da criança, povos indígenas (Tesauro de Ciências Sociais e Direito da Unesco).

Sexual violence, childhood and indigenous people: Intercultural redefinition of protection policies in the context of indigenous children

• **Abstract (descriptive):** The article analyzes the construction of differentiated policy for intervention in the area of sexual violence against indigenous children, based in the institutional experiences of a protection network in the municipality of Altamira, Pará State, Brazil. Through the use of documentary and bibliographical research, as well as direct experience as a member of this protection network, we discuss how indigenous rights and intercultural understanding of children and sexual violence have resulted in a change in design of protection policies in the city. This has led to research processes on the socio-cultural reality of indigenous peoples and sexual violence, and the continuing education of professionals working for the direct care of victims, developing an intercultural services that includes the self-determination of indigenous peoples through the protection network.

Key words: Sexual violence, rights of the child, indigenous peoples, (Social Sciences and Law Unesco Thesaurus).

* Este artigo de **relato de caso** faz parte do projeto de pesquisa denominado “Análise comparativa da aplicação e (re)interpretação dos direitos das crianças e dos adolescentes aos indígenas crianças: aportes jurídico-teóricos desenvolvidos no contexto dos povos indígenas da Austrália, Bolívia, Canadá e Equador”, realizado entre 1º de abril de 2014 e 31 de março de 2015 e registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Pará, mediante Portaria nº. 095/2014. Área de conhecimento: direito e outras ciencias sociais. Sub-área: interdisciplinaridade.

** Doutorando em Direito pela Universidade de Brasília, Brasil. Professor da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Altamira, na Faculdade de Etnodiversidade. Correio eletrônico: assisdco@gmail.com



Violencia sexual, niñez y pueblos indígenas: Resignificación intercultural de las políticas de protección en el contexto de los niños indígenas

• **Resumen (descriptivo):** El artículo analiza la construcción de la política diferenciada de intervención sobre la violencia sexual contra los niños y niñas indígenas, con base en las experiencias institucionales de la red de protección de la ciudad de Altamira, estado de Pará, Brasil. A través del uso de la investigación documental y bibliográfica, así como la experiencia directa como miembro de esta red de protección, se discute cómo los derechos indígenas y el entendimiento intercultural de la niñez y de la violencia sexual han promovido un cambio en el diseño de las políticas de protección en la ciudad, permitiendo la realización de procesos de investigación sobre la realidad socio-cultural de los pueblos indígenas en relación al tema; también la formación continuada de los profesionales que trabajan en la atención directa de las víctimas y el desarrollo de flujo de atendimento intercultural que incluya la autodeterminación de los pueblos indígenas en la dinámica de actuación de la red de protección.

Palabras-claves: Violencia sexual, derechos del niño, indios americanos (Tesauros de Ciencias Sociales y de Derecho de la Unesco)

-1. Introdução. -2. Abordagens investigativas da violência sexual na diversidade cultural. -3. Formação continuada sobre atendimento intercultural às indígenas crianças. -4. Transversalizando os direitos indígenas no instrumental da rede de proteção: o fluxo de atendimento diferenciado. -5. Considerações finais. -Lista de referências.

1. Introdução

Dois campos de mobilização social e conquistas de direitos avançaram no Brasil de maneira (quase) incomunicável nas últimas décadas: a pauta das crianças¹ e a dos povos indígenas. Mesmo alicerçadas num contexto histórico similar de mudança sóciojurídica nacional, vinculado às intervenções realizadas durante a Assembleia Constituinte de 1987, e posterior normatização de direitos constitucionais que fundaram novas filosofias de reconhecimento de tais grupos como sujeitos de direitos -a Doutrina da Proteção Integral, às crianças e aos adolescentes²; e, a cidadania dupla ou etnocidadania aos povos indígenas³-

é notório o fato de que as semelhanças e comunicabilidades terminam por aí, restando um vazio teórico-conceitual e procedimental quanto às formas de relacionar os direitos das crianças com os direitos indígenas para compreender como as indígenas crianças⁴ precisam ter salvaguardados os seus direitos humanos.

Tais carências geram déficits e/ou prejuízos de qualificação profissional e de adequação das ações socioestatais aos pressupostos normativos e etnográficos que embasam a realidade sociocultural das indígenas crianças, causando, em última instância, a homogeneização do tratamento da diversidade cultural ante o uso

1 Utilizam-se apenas as categorias crianças e infâncias, pois entre povos indígenas não é consensual o uso da designação adolescente e adolescência, haja vista os diferentes ciclos de vida e marcadores de passagem que não necessariamente são os mesmos que os ocidentais normatizados nos documentos jurídicos. Para outras informações, consultar: Luciano (2006), Oliveira (2014a).

2 Alicerçado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que funda o princípio da prioridade absoluta para mudança paradigmática da atenção prestada pelo Estado, sociedade e família às crianças e aos adolescentes no Brasil, algo que se seguiu também em outras constituições de países influenciados pelo período de construção e promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) das Nações Unidas, no ano de 1989 (Fonseca, 2004).

3 Etnocidadania que compreende um movimento regional ocorrido na América Latina, iniciada na década de 1980, e reconhecida

teórica e politicamente como movimento do constitucionalismo multicultural (Gregor-Barié, 2003, 2009) ou constitucionalismo pluralista (Yrigoyen-Fajardo, 2010) que representa o avanço de garantias constitucionais aos povos indígenas correlato ao processo de fortalecimento do protagonismo político das organizações indígenas. No Brasil, os artigos 231 e 232 da CF/88 são as bases normativas do reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas.

4 A inversão axiológica de crianças indígenas para indígenas crianças é um recurso político-antropológico para reforçar o caráter cultural da construção da pessoa e do corpo entre os povos indígenas, evidenciando que se é criança desde uma perspectiva étnico-cultural de construção da infância, ao mesmo tempo em que se sinaliza, com tal inversão, a necessidade de um melhor tratamento jurídico para com a diversidade das infâncias plurais indígenas. O detalhamento do assunto pode ser encontrado em Oliveira (2014a).

de modelos ocidentais de atendimento e, de maneira mais profunda, dos marcadores da infância universal internalizados na concepção jurídica e operacional dos direitos das crianças.

No cenário demográfico atual, tais questões são ainda mais prementes, haja vista a constatação do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de que em 80,5% dos municípios brasileiros reside pelo menos um indígena autodeclarado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012), sendo que 46% do quantitativo populacional indígena é constituído por crianças (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015), ou seja, dos 896 mil indígenas, nada menos que 414 mil crianças.

Logo, as situações de atendimento pela rede de proteção possuem uma tendência de crescimento relacionada ao aumento demográfico dos povos indígenas e ao esgarçamento territorial de suas presenças, cada vez mais voltada para o espaço urbano, para além da existência nas terras indígenas e espaços rurais. Na temática da violência sexual, a problemática torna-se ainda mais tensa de ser abordada, pois se trata de uma forma de violência ainda pouco conhecida em sua repercussão e dinamicidade no contexto indígena, cujas formas de intervenção institucional costumam desconsiderar os direitos e as realidades indígenas ante o intento da rapidez do atendimento e da pressão midiática.

No município de Altamira, sudoeste do Pará, a constatação da reprodução social desses dilemas despertou o interesse de instituições públicas e entidades sociais, organizadas no âmbito da Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (doravante Comissão Municipal)⁵, especialmente por ser um município com uma massiva presença indígena pela existência de 10 etnias e 12 terras indígenas que abarcam mais de 50% da área

territorial altamirense (Miléo, 2007), além da existência de centenas de famílias indígenas na cidade (Magalhães, 2008), num total calculado, em 2010, em 3.711 indígenas, representando a segunda maior população indígena no estado do Pará, somente atrás do município de Jacareacanga, com 5.843 indígenas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

O presente artigo objetiva empreender uma análise reflexiva sobre os caminhos político-institucionais realizados pela Comissão Municipal, com base nos encaminhamentos desenvolvimentos na Subcomissão de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Contexto dos Povos Indígenas e Comunidades Ribeirinhas (doravante Subcomissão), de modo a: (1) apresentar levantamento de dados sobre a situação da violência sexual contra crianças no contexto dos povos indígenas na região de Altamira; (2) refletir sobre a formação continuada desenvolvida sobre a temática com os profissionais da rede de proteção; (3) explicitar a elaboração de fluxo de atendimento aos casos de violência sexual que abarcasse as demandas e os direitos coletivos dos povos indígenas.

2. Abordagens investigativas da violência sexual na diversidade cultural

Apreocupação com a situação das indígenas crianças no município de Altamira chegou ao conhecimento da Comissão Municipal na primeira reunião do ano de 2013, ocorrida no dia 24 de janeiro, quando a representante da Fundação Nacional do Índio (Funai) solicitou

... ajuda para ver o que pode ser feito [na situação da violência sexual] tendo em vista que aumentou muito o fluxo de indígenas na cidade e com isso o aumento do consumo de bebidas tanto na cidade como nas aldeias, tendo em vista que a bebida sai daqui da cidade [de Altamira] (Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA, 2013a, pp. 1-2).

O aumento do deslocamento de indígenas para a cidade e do consumo de

⁵ Segundo Vieira e Oliveira (2014), a Comissão Municipal foi criada no ano de 2005, quando da descoberta de uma quadrilha de aliciadores de adolescentes nos arredores de escolas públicas do município de Altamira, constituindo-se numa resposta interinstitucional para o fortalecimento da articulação e mobilização no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, e ganhou uma nova formatação a partir de 2011, com a incorporação de novos membros e a melhoria da metodologia de trabalho para atuação permanente.



bebidas alcoólicas fazem parte de um contexto mais amplo ligado à implantação de política compensatória denominada Plano Emergencial⁶ no âmbito das condicionantes indígenas do licenciamento ambiental da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), o que tem provocando mudanças substanciais nos modos de vida dos povos indígenas da região do Xingu, especialmente no que se refere ao regime alimentar, fluxo aldeia-cidade e conflitos internos.

As rodadas de debates na Subcomissão possibilitaram o seguinte mapeamento das situações, com base na percepção dos profissionais que atuavam junto aos povos indígenas:

...a existência de 12 terras indígenas divididas por rota (Iri, Xingu e Bacajá), informa que tem o [Juruna do] Km 17, [Juruna do] Paquçamba e Arara da VGX [Volta Grande do Xingu] que são diretamente impactados pela UHE Belo Monte, sendo que no Km 17 já houve denúncias de abuso sexual, no Paquçamba [existe] problema sério com bebida alcóolica e no Arara da VGX tem relato informal de abuso sexual contra uma adolescente indígena... quanto aos Parakanã há muitos problemas com bebidas e de violência contra a mulher, há relatos de estupros coletivos durante as festas tradicionais e relatos de barcos de não-indígenas que passam e trocam alguns produtos, como shampoo, por sexo ou ouro... [C]om os Arara da Cachoeira Seca há uma situação crítica de bebidas alcólicas e de completa invasão das terras indígenas, violência sexual, prostituição, violência contra a mulher, sobretudo aquelas dos

barqueiros, pilotos e atravessadores... necessário ter um estudo sobre este grupo para saber os motivos que levam a maior incidência de violência dentro deste grupo, há também os Xipia e os Kuruaia, nestes há bebidas, drogas, violência doméstica, há relato de [nome de liderança indígena omitido] de que os trabalhadores contratados pela Nesa para fazerem obras na aldeia estavam assediando as adolescentes, e também no Kuruaia há garimpo que faz com que haja alta incidência de homens de fora da aldeia (Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA, 2013b, pp. 2-3. Grifos do documento).

O debate ao longo das reuniões da Subcomissão possibilitou a sistematização de informações sobre a realidade da violência sexual no contexto dos povos indígenas obtidas da experiência dos profissionais que atuam nas aldeias, de modo a organizar as prioridades de intervenção e de aprofundamento no conhecimento da questão.

De maneira complementar, houve a internalização da temática indígena no plano de investigação da pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes no município de Altamira⁷, entre maio e outubro de 2013, cujo relatório final buscou subsídios nas informações produzidas pela Subcomissão e também ampliou a percepção da dinâmica de participação indígena na violência sexual, com a identificação da inserção de homens indígenas como clientes dos serviços sexuais na cidade de Altamira, engendrando a

... configuração de exploração sexual no contexto da prostituição de adolescentes com indivíduos indígenas, articulada diretamente com as famílias, com

6 Tal política compensatória consistia na liberação de R\$ 30.000,00 por mês para cada aldeia indígena situada na região do médio Xingu, por meio de uma lista de necessidades básicas de produtos e mercadorias encaminhadas pelas lideranças de cada aldeia para a Norte Energia S.A (Nesa) para serem compradas, perdurando entre setembro de 2010 até setembro de 2012. Segundo Acevedo-Marin e Oliveira (2016) e Magalhães e Magalhães (2013), além de provocar aumento do fluxo de deslocamentos aldeia-cidade, houve conflitos intergeracionais pelo poder de decidir e controlar as listas de necessidades, além da proliferação de aldeias que saltaram de 19 para 34, no período de vigência do Plano, e, em 2015, encontrava-se num total de 42, muitas delas fruto de conflitos organizacionais internos.

7 A pesquisa consistia no Diagnóstico Rápido Participativo Complementar do projeto "Rodas de Direito: diálogo, empoderamento e prevenção no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes" (doravante projeto "Rodas de Direito"), coordenado pela Ufpa em parceria com a Fundação Tocaia e o Sociati, e com financiamento da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Sobre a execução do referido projeto, consultar: Oliveira (2014b).

a presença de um intermediário ou aliciador, assim como a participação de taxistas que fazem o transporte das pessoas exploradas sexualmente ou dos indígenas para os locais de consumação dos programas sexuais (Oliveira & Pinho, 2014, p. 54).

Segundo Oliveira e Pinho (2014), tal situação se configurou historicamente na medida em que se estabeleceram diferentes dinâmicas de contato entre indígenas e não indígenas na região do Xingu, e particularmente em Altamira, porém foi intensificada

... depois do início do Plano Emergencial [pois] em muitos casos, as lideranças e membros das aldeias convertiam ou vendiam parte dos produtos adquiridos com recurso do Plano Emergencial, sobretudo gasolina, marmita e voadeiras, para obtenção de dinheiro em espécie... e, com isso, houve um aumento do consumo de bebidas alcoólicas e... da procura por serviços sexuais, os quais se mantiveram mesmo depois do término da política compensatória (Oliveira & Pinho, 2014, p. 53).

O diagnóstico de Oliveira e Pinho (2014) também apresenta informações mais aprofundadas sobre a dinâmica da exploração sexual nas aldeias indígenas, com base em fonte documental da Funai, de denúncia de lideranças do povo Arara da aldeia Laranjal (Terra Indígena Arara) contra trabalhadores não indígenas que atuavam em seu território implantando obras de infraestrutura do Plano Básico Ambiental -Componente Indígena (PBA-CI), outra política compensatória da UHE Belo Monte, e estariam se relacionando sexualmente com as adolescentes e mulheres arara⁸.

Nas informações produzidas para melhor percepção dos cenários de violência sexual contra crianças no contexto dos povos indígenas duas questões tornaram-se evidentes. A primeira, de que a divisão conceitual da violência sexual -entre abuso sexual e exploração sexual- deve ser utilizada com cuidado para a compreensão da realidade dos povos indígenas do médio Xingu.

De maneira predominante, apresenta-se a ocorrência de situações classificadas por “abuso sexual intrafamiliar” em algumas aldeias indígenas, envolvendo indígenas crianças ou jovens, mas sempre como algo interno da comunidade, e que por diferentes motivações se tornam públicas ou conseguem ser comunicadas aos órgãos indigenistas.

Por outro lado, a faceta da “exploração sexual” estaria relacionada às relações interculturais entre indígenas e não indígenas, com graus de inserção e/ou vulnerabilidades sexuais estabelecidos de acordo com o tempo de contato dos povos com a sociedade não indígena⁹. Desse modo, assevera-se a afirmação de Cohn:

“[o]u seja: não há prostituição nas aldeias indígenas, do modo como é entendido, praticado e regulado para os não-indígenas. E isso torna as meninas indígenas -isso sem falar dos meninos! - Assim como as mulheres indígenas mais vulneráveis à exploração sexual por não-indígenas. Por exemplo, os Xikrin [do Bacajá] não conhecem o problema da prostituição entre eles. Isso coloca as meninas em situação de maior vulnerabilidade quando em contato com não-indígenas, pela diferença de percepção sobre a relação sexual, pois quando se envolvem em situações de

8 Segundo o relatório, [h]á uma configuração mais recente relativa aos trabalhadores não indígenas que ingressam nas terras indígenas para realizarem obras de infraestrutura prevista no Plano Básico Ambiental-Componente Indígena (PBA-CI), permanecendo nas aldeias durante semanas ou meses, sempre num quantitativo de homens considerável. Um fato, ainda em apuração, chegou ao conhecimento da Fundação Nacional do Índio (Funai), e foi encaminhado à Comissão Municipal. Trata-se de denúncia, por escrito, realizada por lideranças do povo Arara da aldeia Laranjal (Terra Indígena Arara), informando que a equipe de 15 trabalhadores que estavam construindo as casas na aldeia ‘estaria fumando ‘pedra’ na aldeia e se relacionando com as índias’ (Fundação Nacional do Índio, 2014, p. 1) e, mais adiante, indicou que um dos trabalha-

dores “estava tendo relações sexuais com uma indígena” (idem) (Oliveira & Pinho, 2014, p. 55).

9 A marca estrutural da relação entre indígenas e não indígenas está presente em outros contextos nacionais que investigam a exploração sexual comercial e a prostituição no âmbito dos povos indígenas (Oliveira, 2014 e Torres, Nascimento & Torres-Neto, 2014). Porém, as formas de inserção e de agenciamento das relações sexuais pelos indivíduos e povos indígenas são diversas e não podem ser trabalhadas a partir de generalizações de experiências locais, sob pena de, novamente, criar estereótipos que dificultem a compreensão das dinâmicas e dos conflitos socioculturais que envolvem os povos indígenas.

exploração sexual, os significados que adquirem para elas são outros” (2014, p. 130).

Configura-se uma semântica local da exploração sexual que posiciona as diferenças culturais como fator de agudização das vulnerabilidades, assim como de diversidade de expressões nativas para simbolizar e tratar o que se entende ocidentalmente por violação de direitos no contexto das relações sexuais.

A segunda questão é a consideração incidental às relações de gênero e aos impactos das políticas de desenvolvimento como elementos fundamentais para a compreensão das nuances da violência sexual entre povos indígenas do médio Xingu. As relações de gênero captadas no diagnóstico e debates empreendidos representam uma pequena parcela de situações cada vez mais visibilizadas, por organizações de mulheres indígenas, de violências de gênero praticadas no contexto das terras indígenas ou fora delas por homens do mesmo grupo étnico ou não indígenas (Castilho, 2008, Freitas, 2008), que assume maior intensidade de agressão cultural quando envolve relações sexuais com sujeitos não indígenas (os *brancos*), cujas consequências para as dinâmicas de parentesco tende a afetar de maneira mais aguda as mulheres indígenas (Pissolato, 2012) numa comparação com os homens indígenas.

Quanto aos impactos das políticas de desenvolvimento, caberia dizer que as evidências de violência sexual entre povos indígenas tendem a se agudizar na medida em que mudanças demográficas e socioambientais produzidas nos territórios, pela lógica das grandes obras, promovem a precarização da seguridade territorial e das condições de vida (Oliveira, 2013), além de novos conflitos e situações de risco perpetradas pelas dinâmicas de implantação das políticas compensatórias (Acevedo-Marin, 2011) das grandes obras, em especial para as indígenas crianças. Por isso, disputar os modelos de desenvolvimento é também assegurar preventivamente a incorporação dos mecanismos de proteção sexual às indígenas crianças.

3. Formação continuada sobre atendimento intercultural às indígenas crianças

A adoção da proposta de construção de espaços de formação continuada para os profissionais da rede de proteção da criança parte, necessariamente, de uma constatação negativa: a de que a graduação -e, por vezes, pós-graduação- universitária que obtiveram não lhes possibilitou a preparação necessária para lidar com o tema da diversidade cultural no atendimento realizado nos vários serviços em que se inserem na rede de proteção.

Tal constatação implica num olhar crítico para a qualidade dos currículos de formações universitárias que precisam lidar cotidianamente com as demandas socioculturais das indígenas crianças, como Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Direito e Medicina. Em curto prazo, enquanto não se modifica a estrutura curricular universitária, pode-se recorrer à estratégia de formação continuada que perpassa (ou não) pelo *locus* universitário, mas que tenha, como elemento comum, a reunião de profissionais da rede de proteção para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem sobre a temática das indígenas crianças e de como desenvolver uma política de atendimento embasada nos fundamentos da interculturalidade e dos direitos indígenas.

Assim, é que a primazia foi tomada pela Coordenação de Estudos sobre Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (Ceij/Tjepa), a qual, em agosto de 2014, propôs a organização de curso a ser ministrado por mim, em dezembro do mesmo ano, na cidade de Altamira/PA, cujo título fora definido como “Aplicabilidade Intercultural dos Direitos das Crianças Indígenas”.

Entre os dias 3 e 5 de dezembro de 2014, cerca de 40 profissionais, dentre os quais juízes, promotores de justiça, equipe multidisciplinar da Vara da Infância e da Juventude, conselheiros tutelares e rede socioassistencial, estiveram presentes no curso, cujo conteúdo programático consta no quadro (Quadro 1) abaixo.

Quadro 1. Distribuição do conteúdo programático do curso

Dia e Turno	Conteúdo Programático
3/5/2014, manhã	História social dos povos indígenas no Brasil: da cidadania assimilacionista à cidadania diferenciada. Os principais direitos dos povos indígenas relacionados com os direitos das crianças na Convenção N. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e na Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas.
3/5/2014, tarde	Antropologia da Criança. Doutrina da Proteção Integral e Doutrina da Proteção Plural. Aspectos da diversidade cultural na Convenção dos Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente e Resolução nº. 91/2003 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).
4/5/2014, manhã	Aplicabilidade transversal dos direitos indígenas em questões dos direitos da criança: família extensa e colocação em família substituta.
4/5/2014, tarde	Aplicabilidade transversal dos direitos indígenas em questões dos direitos da criança: ato infracional e medidas socioeducativas; trabalho infantil; violência interna contra crianças e jovens; fluxo de atendimento.
5/5/2014, manhã	Divisão em grupos para estudo de casos reais de abuso sexual, trabalho infantil e ato infracional envolvendo indígenas crianças e as formas de atuação da rede de proteção.
5/5/2014, tarde	Apresentação dos debates e proposições de cada grupo.

Com isso, centrou-se no exercício de problematização da condição diferenciada do “ser criança” e de tratamento dos “direitos das crianças” desde a perspectiva indígena, canalizando o esforço de junção (ou fusão) das três dimensões normativas que ganham corpo no tratamento das indígenas crianças: os direitos das crianças, os direitos indígenas e a integralidade cultural dos povos indígenas -e, dentro desta última, dos sistemas jurídicos nativos e das formas étnico-culturais de simbolização da infância e de seus direitos.

Adentrou-se, assim, num interativo processo de produção de inovações e de releituras das práticas institucionais -pensadas na atuação em rede, assim como dentro de alguns órgãos estratégicos, especialmente os do Poder Judiciário e do Conselho Tutelar-embasada no que já existe de garantias jurídicas aos povos indígenas e às indígenas crianças no campo dos tratados internacionais de direitos humanos. Além disso, trabalhou-se a análise positiva do potencial interventivo das instancias organizacionais nativas de cada povo indígena para tornar-se parte da rede de proteção, reconhecendo, nelas, a condição de “teia de atenção primária” (Scandola, Frihling, Espricido & Dacome, 2014) para delegação de

certas competências de atendimento às crianças, inclusive em situação de violência sexual, embasado no princípio da autodeterminação dos povos indígenas de lidarem com suas crianças e com os problemas sociais internos (Harris-Short, 2012), além de atuação no arranjo das formas de interação com a rede de proteção externa aos grupos.

Não que isso seja discutido sem resistência, pois não o é. Durante a formação, ao menos duas dificuldades/resistências são nodais para a produção de debates -por vezes acalorados- sobre o que seriam e como se utilizariam os direitos das indígenas crianças: (1) *a reconversão da percepção do outro*, representando as “redefinições pessoais” (ou questionamentos subjetivos) que os agentes da rede de proteção, então participantes do curso de formação, precisaram fazer daquilo que aprenderam ao longo da vida sobre o que são os povos indígenas e, por consequência, os juízos de valores discriminatórios ou estereotipados que produziam sobre a infância indígena e seus coletivos étnicos, em contraponto, agora, aos juízos de valores que a concepção da cidadania diferenciada sinaliza, no sentido de propor uma transformação subjetiva para melhor qualificação das práticas profissionais; (2) a

desconfiança com o potencial interventivo dos povos indígenas nos assuntos que envolvam direitos das crianças, seguramente motivada pela emergência da primeira resistência/dificuldade, mas também ancorada na pouca informação obtida sobre tais assuntos ao longo da formação universitária para os campos profissionais de maior presença na rede de proteção (Ibáñez-Salgado, 2015, Oliveira, 2014a) e na existência de poucos suportes normativos e parâmetros político-institucionais no campo dos direitos das crianças para fomentar e, com isso, orientar tal apropriação, além do tratamento jurídico majoritário dado aos casos que envolvem violência contra indígenas crianças ser feito na linha da confrontação ou contradição de direitos (Bertoni & Battista, 2013) -direitos indígenas vs. direitos das crianças ou cultura vs. Vida- o que reforça a desconfiança dos profissionais em se apropriar das ferramentas normativas e do potencial interventivo dos povos indígenas.

Por isso, desde um campo de afirmação da aplicabilidade intercultural dos direitos das crianças no contexto indígena é preciso reforçar a preeminência da escala local -ou dos “saberes locais”, numa perspectiva geertziana¹⁰- e de acordar os significados conceituais do termo “cultura” para conectar os direitos individuais com os direitos coletivos enquanto medidas complementares, e não conflitantes (Moreira, 2008).

Com isso, passa-se a discutir o Direito para além dos aspectos das normas, dos procedimentos e das técnicas jurídicas que

regulam o comportamento humano, mas como uma das formulações culturais da vida humana e, como tal, um artesanato local:

“[o] direito é saber local... não só com respeito ao lugar, à época, à categoria e à variedade de seus temas, mas também com relação a sua nota característica -caracterizações vernáculas do que acontece ligadas a suposições vernáculas sobre o que é possível” (Geertz, 1998, pp. 324-325).

A compreensão do Direito como artesanato cultural em Geertz (1998) auxilia no entendimento do pluralismo cultural dos valores morais que embasam a formulação nativa do Direito e de como isto possui um efeito definidor da vida social, ao invés de meramente refleti-la (Oliveira, 2012).

Logo, se há sentidos particulares de Direito que emanam das produções culturais, há, também, significações específicas do que é a de como ela deve ser exercida, daí que a conceituação de “sensibilidades jurídicas” da antropologia geertziana, ao estabelecer que as simbolizações de justiça “variam, e não só em graus de definição; também no poder que exercem sobre os processos da vida social, frente a outras formas de pensar e sentir...; ou nos seus estilos e conteúdos específicos” (Geertz, 1998, pp. 261-262), coloca-se como ferramenta teórico-epistemológica para a compreensão das bases culturais dos direitos das crianças -e dos sentidos de justiça dos agentes que os mobilizam- e dos “saberes locais” indígenas.

Tais pressupostos colocam o desafio permanente de trabalhar os modelos de interpretação e de intervenção normativo-institucional numa dimensão flexível e receptiva às dinâmicas locais/culturais, evitando, com isso, a produção de novas homogeneidades nas respostas/soluções a serem produzidas, pois cada povo¹¹ exige uma consolidação aberta e

10 Segundo Beltrão e Oliveira, desde a perspectiva geertziana “é preciso tomar o **saber local** -ou saberes locais- como produção social e cultural que se revela como acervo de conhecimentos instituídos, constituídos e partilhados em nível local. O saber local é entendido como lógica formulada, a partir de experiências e práticas sociais concretas, antes pouco ou nada consideradas, que deixam de ser mero “senso comum”, para ter lugar como sistemas culturais. Para a Antropologia, a compreensão do saber local significa forma de examinar os problemas e, principalmente, a possibilidade de apropriar-se do lastro que articula a cultura indicando os nexos que conferem sentido às ações... Se o saber local pode ser tomado como referência à cosmovisão que orienta, especialmente, em relação aos povos e comunidades tradicionais, deve ser reconhecido como forma de representação autônoma, portanto quaisquer proposições que comprometam a autonomia de pensar e ver a vida exige consulta. Aliás, a forma de organização diferenciada é ‘instrumento’ de resistência dos movimentos sociais indígenas e não-indígenas às situações coloniais internas e externas” (2011, p. 60. Grifos dos autores).

11 No Brasil, não apenas restrito aos povos indígenas, mas ao campo mais amplo dos sujeitos pertencentes a povos e comunidades tradicionais conforme a definição legal contida no Decreto nº. 6040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, e, sobretudo, pela prerrogativa do direito à autodenominação -e à consciência étnica- contida na Convenção 169 da OIT.

específica de tais elementos, apesar de existirem semelhanças ou elementos comuns que podem ser trabalhados de maneira geral, mas vazado no local/cultural.

Por outro lado, é preciso discutir a importância da incorporação de um agente/profissional historicamente ausente nas equipes multidisciplinares das instituições da rede de proteção, ou seja, do antropólogo e, num sentido mais amplo, do saber antropológico e etnográfico, especialmente da Antropologia da Criança e da Etnologia Indígena, como recursos humanos e conhecimentos teórico-metodológicos indispensáveis para a melhoria do tratamento jurídico a ser ofertado às indígenas crianças, justamente por ser o campo científico que detém os suportes mais adequados para desenvolver tal interlocução e, junto com os demais profissionais e indígenas, estabelecer tipos de intervenção plasmados no referencial local/cultural e na interlocução entre direitos das crianças e direitos indígenas.

4. Transversalizando os direitos indígenas no instrumental da rede de proteção: o fluxo de atendimento diferenciado

A transversalização dos direitos indígenas nos direitos das crianças configura-se como a capacidade de articulação hermenêutica de elementos estruturais de ambas as normativas para produzir mecanismos híbridos de acionamento e afirmação dos direitos das indígenas crianças. Para tanto, é necessário ter bases sólidas de conhecimento de ambas as normativas e das filosofias jurídicas que as fundamentam, para então exercitar a imaginação criativa na tarefa de propor adequações e inovações nos procedimentos, políticas e instrumentais da rede de proteção existentes na atualidade, assentados num déficit generalizado de reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos coletivos dos povos indígenas (Oliveira, 2014c).

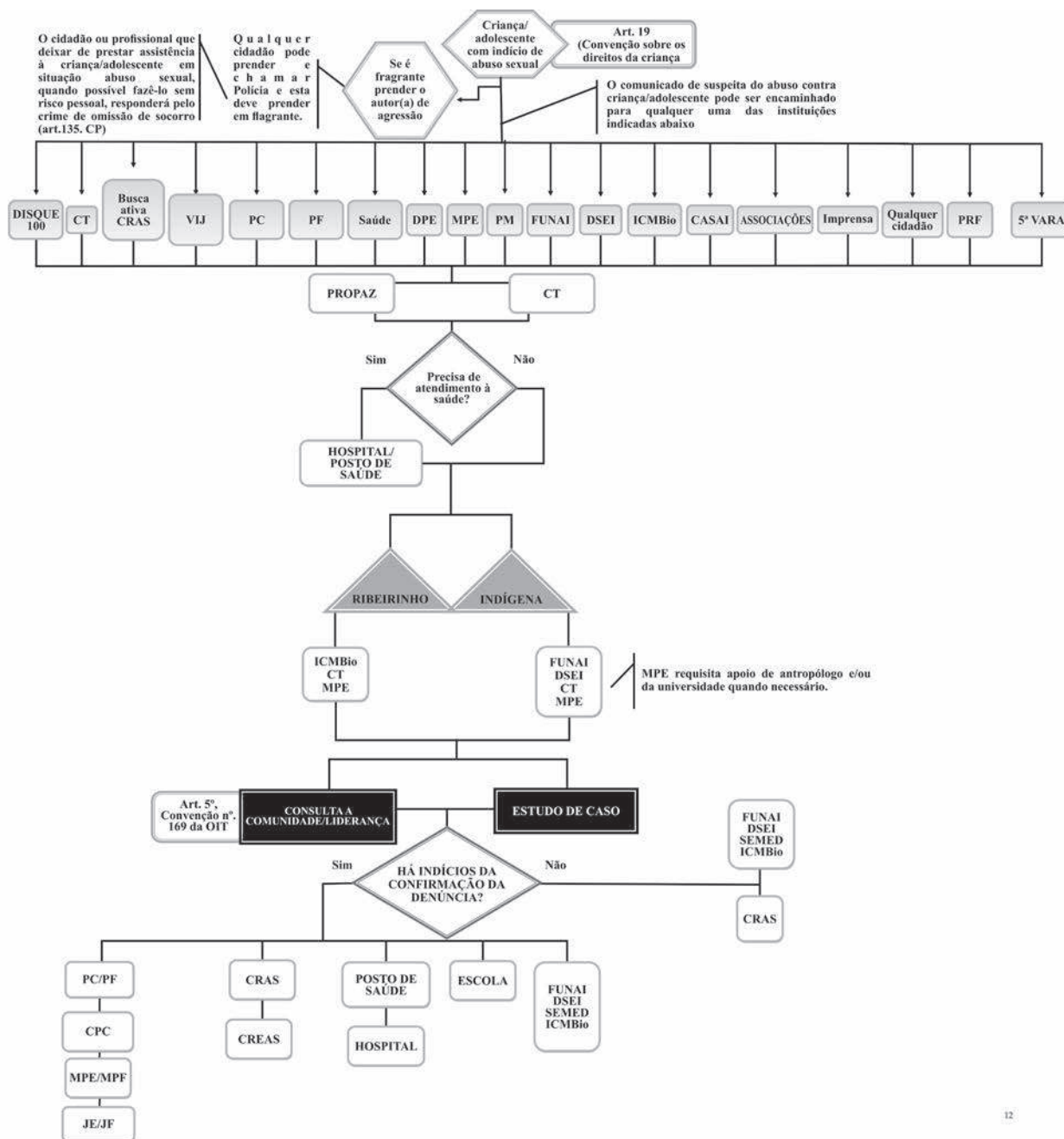
No âmbito da Comissão Municipal, o exercício criativo de formulação de instrumentais híbridos da rede de proteção ocorreu com a

construção do fluxo de atendimento dos casos de abuso sexual contra indígenas crianças durante a oficina denominada de “Assessoria Técnica para a Construção do Fluxo do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente”, ocorrido no dia 18 de setembro de 2013, como parte das atividades do projeto “Rodas de Direito”.

O gráfico abaixo (Gráfico 1) apresenta o resultado da oficina -e das posteriores reuniões ordinárias da Comissão Municipal- para estruturação do fluxo de atendimento de casos de abuso sexuais específicos das indígenas crianças.

Gráfico 1. Fluxo de Atendimento do Abuso Sexual no Contexto Indígena e Ribeirinho

Fluxo de atendimento de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes entre povos indígenas e comunidades Ribeirinhas



12

Fonte: Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA (2014).

O caráter diferenciado e, portanto, híbrido do fluxo de atendimento, indicado no Gráfico 1, está no “meio de campo” que se estabelece a partir da delimitação da identidade cultural

da suposta vítima. Desde esse momento, desenvolve-se um conjunto de medidas que busca fortalecer e valorizar a autodeterminação dos povos indígenas na dinâmica de atuação

da rede de proteção: (1) o acionamento de instituições de atendimento específico aos povos indígenas (Funai e Distrito Sanitário de Saúde Indígena/Dsei), além do Instituto Chico Mendes de Conversação da Biodiversidade (ICMBio) de atuação com comunidades ribeirinhas, para o trabalho interinstitucional e interdisciplinar junto ao Ministério Público do Estado e o Conselho Tutelar de Altamira, de modo a promover o intercâmbio de informações e competências institucionais que auxiliem no tratamento mais qualificado de cada caso; (2) a incorporação do direito à consulta -prevista no artigo 6º, alínea “a”, da Convenção 169 da OIT, no artigo 18 da Dnudpi e no artigo 231, parágrafo 3º, da CF/88- como mecanismo de acesso e participação das lideranças e povo(s) indígena(s) envolvido(s) no processo de elucidação dos fatos e definição das medidas a serem tomadas; (3) uso do método do estudo de caso para aprofundamento das informações pertinentes a respeito dos modos de vida, da concepção cultural da infância -e também da sexualidade e da violência-, além das conjunturas socioeconômicas e interações interculturais que possam explicar e/ou motivar a ocorrência de cenários de vulnerabilidade sexual de indígenas crianças, entre outras questões para aprofundamento por parte do grupo de trabalho; (4) a possibilidade de requisitar a presença de antropólogo e/ou de especialista ligado à universidade, para contribuir com os trabalhos desenvolvidos com os dois mecanismos disponibilizados (consulta e estudo de caso), enriquecendo o caráter interdisciplinar da atuação, assim como, e no caso específico dos antropólogos, ser requisitado para elaborar laudo antropológico que coloque-se como um terceiro instrumental para compreensão dos fatos, das práticas socioculturais e de como os agentes locais significam as situações vivenciadas.

Com isso, fundamenta-se um trabalho interventivo que visa responder, de maneira qualificada, uma pergunta: há indícios de confirmação da denúncia (de abuso sexual)? Não se trata, propriamente, de responder sim ou não, mas de desenvolver mecanismos participativos, de caráter interdisciplinar e intercultural, que produzam as informações

necessárias para a compreensão dos fatos e das formas de intervenção sobre eles, de modo a gerar subsídios de orientação para todos os outros encaminhamentos que serão posteriormente realizados.

Acima de tudo, objetiva-se empreender o *reconhecimento cultural no problema social da violência sexual*, com base nos dispositivos presentes no artigo 5º da Convenção 169 da OIT: (1) elucidar não somente o problema em si da violência sexual, mas também a natureza ou a causa do problema (art. 5º, “a”), assim envidando esforços para “comprender los problemas particulares en los propios términos en que se formulan en el seno de las culturas indígenas”¹² (Salgado, 2006, p. 84) e analisar a relação entre macros contextos -ligados, por exemplo, às ameaças à seguridade territorial, às relações interculturais com não-indígenas envolvendo experiências de sexualidade e de trocas (assimétricas ou não) de sexo e/ou as implicações das mudanças de hábitos alimentares, sobretudo de consumo de bebidas alcoólicas- e cenários específicos dos casos; (2) respeito à integralidade dos valores, das práticas e das instituições dos povos indígenas (art. 5º, “b”), considerando tais elementos como formando um todo orgânico (Salgado, 2006) que seria prejudicado se analisado de maneira segmentada, assim reconhecendo a diferença cultural dos sujeitos, no sentido de estar consciente de que *o que está sendo discutido pode significar outra coisa aos sujeitos étnicos*, e considerando que o respeito às instituições e valores dos povos indígenas também representa a legitimidade dos seus mecanismos próprios de intervenção nos casos de violência sexual, sendo justo identificar como solução viável, em muitos casos, o fortalecimento das formas de resolubilidade interna dos povos e dos valores coletivos de cuidado das crianças abusadas sexualmente (Singh & Sikes, 2011); (3) a participação e a colaboração dos povos indígenas na adoção de medidas que atenuem as dificuldades encontradas com as

12 Importante frisar que esta “compreensão” deve ser feita de maneira a atender “tanto a las características del sistema conceptual originario, como al conjunto de las normas del derecho positivo nacional e internacional relativas a los pueblos indígenas” (Salgado, 2006, p. 84).



mudanças das condições de vida (art. 5º, “c”), identificando-se em tais mudanças o aspecto dinâmico das culturas indígenas, mas também o estabelecimento de novos hábitos, relações sociais e conflitos culturais que podem produzir ameaças às vidas das indígenas crianças, especialmente quando inseridas em situações de violência sexual.

5. Considerações finais

Pesquisa, formação e organização do atendimento foram os três elementos práticos resultantes da constatação da carência do atendimento e da compreensão das realidades das indígenas crianças, seus direitos e as situações de violência sexual que as afetam.

Apesquisaoulevantamentodeinformações a respeito das formas de manifestação da violência sexual contra crianças no contexto indígena necessita de uma continuidade e um aprofundamento maior, buscando desenvolver procedimentos etnográficos com os grupos para tomar maior conhecimento de como ocorre e quais as interpretações que os sujeitos possuem desses fatos, assim como a repercussão que tais questões possuem em seus modos de vida e dinâmicas culturais.

A formação continuada, no âmbito dos direitos das indígenas crianças, torna-se ainda mais produtiva e impactante, nos propósitos que objetiva, se puder contar com lideranças e profissionais indígenas que oportunizem aos não-indígenas um “olhar étnico” dos conteúdos trabalhados. Para tanto, a aproximação com associações e organizacionais indígenas de nível regional, nacional ou internacional é indispensável, inclusive para que tenham a preocupação organizacional de prepararem pessoas de referencia para tratar tais assuntos.

Por outro lado, o adensamento do tema dos direitos das indígenas crianças nos espaços de formação continuada da rede de proteção parece ser uma condição indiscutível, menos por motivos de planejamento organizacional prévio, e mais por conta dos “problemas” e das demandas de atendimento de indígenas crianças que adentram as instituições da rede de proteção como um processo inerente à expansão populacional dos povos indígenas e

à compreensão, por estes, de que a cidadania diferenciada de suas crianças envolve também a exigibilidade de acesso e tratamento adequado pelas instituições da rede de proteção.

Lista de referências

- Acevedo-Marin, R. E. (2011). *Estratégias dos quilombolas de Jambuaçu e projetos da Vale S.A. no Moju, Pará, Brasil*. Belém: Ufpa.
- Acevedo-Marin, R. E. & Oliveira, A. C. (2016). Grandes projetos, violência e impactos socioambientais: atos da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, Pará, Brasil. Em H. B. Ribeiro, M. F. R. Pereira, T. F. Montezuma, T. A. Q. Lima (eds.) *Acesso à Terra e Direitos Humanos*, (pp. 223-250). Fortaleza: Editora UFC.
- Beltrão, J. F. & Oliveira, A. C. (2011). Identidade, autonomia e direitos humanos: Desafios à diversidade étnica no Brasil. *Hendu*, 2 (1), pp. 56-70.
- Bertoni, M. B. & Battista, M. J. (2013). Disputas en torno a la niñez y los derechos universales-particulares: aportes para la reflexión. *Revista de Direito e Práxis*, 4 (7), pp. 196-207. Doi 10.12957/dep.2013.5933.
- Castilho, E. W. (2008). A violência doméstica contra a mulher no âmbito dos povos indígenas: qual lei aplicar? Em R. Verdum (org.) *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, (pp. 21-31). Brasília: Inesc.
- Cohn, C. (2014). Violência sexual e crianças indígenas nos contextos de megaempreendimentos. Em V. A. Pinho & A. C. Oliveira (orgs.) *Direitos infanto-juvenis e violência sexual em contexto de grandes obras*, (pp. 123-136). Belém: GTR.
- Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA (2013a). *Ata da reunião do dia 26 de fevereiro de 2013 da Subcomissão de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Contexto dos Povos*

- Indígenas e Comunidades Ribeirinhas*. Altamira: CMDCA.
- Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA (2013b). *Ata da reunião do dia 12 de março de 2013 da Subcomissão de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Contexto dos Povos Indígenas e Comunidades Ribeirinhas*. Altamira: CMDCA.
- Comissão Municipal de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA (2014). *Fluxos de Atendimento pelo Sistema de Garantia de Direitos da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes de Altamira/PA*. Altamira: CMDCA. Recuperado de: www.rodasdedireito.com.br
- Fonseca, C. (2004). Os direitos da criança dialogando com o ECA. Em C. Fonseca, V. Terto Jr. & C. F. Alves (orgs.) *Antropologia, diversidade e direitos humanos*, (pp. 103-115). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Freitas, M. I. (2008). Mulheres indígenas e a luta por direitos na região Sul. Em R. Verdum (org.) *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, (pp. 47-53). Brasília: Inesc.
- Geertz, C. (1998). *O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gregor-Barié, C. (2003). *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales: Un panorama*. La Paz: Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Quito: Editorial Abya-Yala. Recuperado de: <http://gregor.padep.org.bo>
- Gregor-Barié, C. (2009). El debate actual sobre autonomías en la legislación internacional: Experiencias prácticas. Em R. Sevilla & J. Gregor-Ströbel (eds.) *Pueblos Indígenas-derechos, estrategias económicas y desarrollo con identidad*, (pp. 32-56). Weingarten: Centro de Comunicación Científica con Ibero-América.
- Harris-Short S. (2012). *Aboriginal Child Welfare, Self-Government and the Rights of Indigenous Children: protecting the vulnerable under international law*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (1), pp. 357-368. Doi: 10.11600/1692715x.13121260914.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça*. Rio de Janeiro: Ibge.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Ibge Indígenas*. Rio de Janeiro: Ibge, 2015. Recuperado de: www.indigenas.ibge.gov.br
- Luciano, G. S. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad, Laced/Museu Nacional. Recuperado de: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>
- Magalhães, A. C. (2008). *Identidade e reconhecimento étnico: índios cidadãos em Altamira*. Belém: Humanitas.
- Magalhães, A. C. & Magalhães, S. B. (2013). Um canto fúnebre em Altamira: Os povos indígenas e alguns dos primeiros efeitos da barragem de Belo Monte. Em A. Zhouri (org). *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*, (pp. 18-44). Brasília: ABA.
- Miléo, I. S. O. (2007). *Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira-Pará*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.
- Moreira, M. (2008). El concepto de cultura en el derecho. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*. 8 (3), pp. 466-481. Doi: 10.15448/1984-7289.2008.3.
- Olivar, J. M. N. (2014). Adolescentes e jovens nos mercados do sexo na tríplice fronteira Brasil, Peru, Colômbia: três experiências, um tour de force e algumas reflexões. *Revista Ártemis*. XVIII (1), pp. 87-102.



- Oliveira, A. C. (2012). Sensibilidade jurídica e embate colonial: análise do caso Saramaka vs. Suriname. *Revista Direito & Práxis*, 4 (1), pp. 26-52. Doi: 10.12957/dep.2012.3081.
- Oliveira, A. C. (2013). Consequências do neodesenvolvimentismo brasileiro para as políticas públicas de crianças e adolescentes: Reflexões a partir da implantação da Usina de Belo Monte. *Revista de Políticas Públicas (Ufma)*, 17, pp. 289-302.
- Oliveira, A. C. (2014a). *Indígenas crianças, crianças indígenas: Perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá.
- Oliveira, A. C. (2014b). De grão em grão: a implantação da metodologia Pair no município de Altamira. Em A. C. Oliveira & V. A. (orgs.) *Direitos das crianças e dos adolescentes: Violência sexual, medidas socioeducativas, diversidade etnicorraciais e movimentos populares*, (pp. 21-55). Belém: Supercorres.
- Oliveira, A. C. (2014c). Desafios para inclusão dos indígenas crianças nos direitos humanos das crianças. Em A. C. Oliveira & V. A. Pinho (orgs.) *Direitos das crianças e dos adolescentes: Violência sexual, medidas socioeducativas, diversidade etnicorraciais e movimentos populares*. Belém: Supercorres.
- Oliveira, A. C. & Pinho, V. A. (2014). *Relatório final do Diagnóstico Rápido Participativo Complementar: Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes de Altamira/PA*. Altamira: s/n. Recuperado de: www.rodasdedireito.com.br
- Pissolato, E. (2012). Gênero, casamento e trocas com branco. Em A. Sacchib & M. M. Gramkow (orgs.) *Gênero e Povos Indígenas*, (pp. 98-109). Rio de Janeiro; Brasília: Museu do Índio, GTZ, Funai.
- Salgado, J. M. (2006). *El convenio 169 de la OIT: comentado y anotado*. Neuquén: Educo, Universidad Nacional del Comahue.
- Scandola, E. M. R., Frihling, M. F., Espirido, L. S. & Dacome, R. D. F. (2014). *Princípios e caminhos para atenção integral aos direitos das crianças dos povos indígenas*. Anais do II Seminário Infância Criança Indígena. Recuperado de: <https://infanciaindigena.wordpress.com//anais-issn>
- Singh, A & Sikes, A. (2011). Understanding child sexual abuse: Prevalence, multicultural considerations and life span effects. In T. Bryant-Davis (ed.) *Surviving sexual violence: A guide to recovery and empowerment*, (pp. 77-87). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Torres, I. C., Nascimento, C. A. T. & Torres-Neto, D. G. (2014). The oil and natural gas exploitation in petrol field of urucu and their impacts on the traditional peoples of Amazon. *Studies in Sociology of Science*, 5 (3), pp. 5-12. Doi: 10.3968/5040.
- Vieira, S. S. & Oliveira, A. C. (2014). Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no contexto de Altamira/PA: articulação político-institucional e ações sociais. Em V. A. Pinho & A. C. Oliveira (orgs.) *Direitos infanto-juvenis e violência sexual em contexto de grandes obras*, (pp. 99-110). Belém: GTR.
- Yrigoyen-Fajardo, R. Z. (2010). *El pluralismo jurídico en la historia constitucional latinoamericana: De la sujeción a la descolonización*. Brasília: Esmupe. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/194283842/3-Ryf-2010-Constitucionalismo-y-Pluralismo-Br>

Referencia para citar este artículo: Valdenegro, B. & Calderón-Flández, C. (2016). Alteridad, Infancia y Delincuencia: análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1191-1204.

Alteridad, Infancia y Delincuencia: Análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile*

BORIS VALDENEGRO**

Profesor Universidad de Playa Ancha, Chile.

CLAUDIA CALDERÓN-FLÁNDEZ***

PROFESORA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE.

Artículo recibido en julio 7 de 2014; artículo aceptado en enero 26 de 2016 (eds.)

• **Resumen (analítico):** El objetivo del presente estudio fue explorar los procesos de construcción de alteridad hacia las infancias a partir de los discursos de interventores sociales, considerando la multiplicidad de tensiones existentes entre las representaciones de las infancias y las prácticas de intervención. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesionales que trabajan en programas de intervención en libertad asistida, generándose un corpus textual que fue estudiado mediante Análisis de Discurso. Los resultados descriptivos muestran la emergencia de polaridades en tensión: sujeto permeable v/s duro; y sujeto autoactualizable v/s carenciado; lo que deja en evidencia la complejidad del tránsito desde una visión minorista/garantista en el aspecto sociocultural y jurídico, y la tensión en el ejercicio deconstructivo que realizan los interventores, quienes finalmente desarrollan nuevos procesos de naturalización que replican la acción de esencializar al otro en la intervención.

Palabras clave: Alteridad, delincuencia, infancia, intervención social (Tesauro de la Real Academia Española).

Otherness, Children and Delinquency: Discursive analysis of social programs for children in Chile

• **Abstract:** This article aims to explore the process in which the otherness of childhoods is constructed by social practitioners through considering the tensions between representations of childhood and intervention practices. Semi-structured interviews were conducted with four professionals that work in child justice programs. As a result, a textual corpus was produced and a discourse analysis was carried out on this corpus. The descriptive results demonstrate the

* Este artículo de investigación científica y tecnológica correspondiente a la primera fase de la investigación doctoral en curso "Análisis de los procesos de construcción de alteridad desde las líneas de intervención en programas sociales hacia las infancias en Chile. Fue desarrollada entre Abril y Diciembre del 2013 en su fase de trabajo de campo y análisis, y Febrero- Abril 2014, para la revisión y complementación bibliográfica. Áreas: Ciencias Sociales, Psicología. Sub-Áreas: Temas Sociales, Trabajo Social.

** Licenciado en Psicología Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología Social Universidad de Valparaíso. Candidato a Doctor en Psicología Universidad de Chile. Pertenencia Institucional: Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Disciplinario de Psicología, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: boris.valdenegro@upla.cl

*** Licenciada en Psicología Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología Clínica Pontificia Universidad Católica de Chile. Candidata a Doctora en Psicología Universidad de Chile. Pertenencia Institucional: Universidad de Valparaíso, Escuela de Psicología, Facultad de Medicina. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: claudia.calderon@uv.cl



tension between two polarities: permeable subject vs. hard subject, and self-updating subject vs. lacking subject. This evidences the complexity of shifting from a socio cultural and judicial minor/guaranteeism point of view in socio-cultural and legal aspects. The study also highlights the tension in the exercise of deconstruction that is carried out by the practitioners. These practitioners finally develop new processes of naturalization that replicate the action of essentializing the other during the intervention.

Key word: Otherness, delinquency, childhood, social intervention (Thesaurus Spanish Royal Academy).

Alteridade, Infância e Delinquência: Análise discursiva de programas sociais para crianças no Chile

• **Resumo:** O objetivo do presente estudo é pesquisar os processos de construção de alteridade de crianças a partir dos discursos de interventores sociais, considerando a multiplicidade de tensões existentes entre as representações da infância e das práticas interventivas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais que trabalham em programas de intervenção em liberdade assistida, gerando um corpus textual analisado sob a perspectiva da Análise do Discurso. Os resultados evidenciam a emergência de polaridades entre tensão: sujeito permeável versus rígido e sujeito auto-atualizante versus limitado/carente; o que deixa em evidência a complexidade da transição a partir de uma visão de tipo minoritário/garantista no aspecto sociocultural e jurídico, além de uma tensão no exercício desconstrutivo que realizam os interventores, os quais finalmente desenvolvem novos processos de naturalização que respondem a ação de essencializar ao outro na intervenção.

Palavras-chave: Alteridade, delinquência, infância, intervenção social (Thesaurus da Real Academia Espanhola).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La noción de alteridad alude a procesos subjetivadores inscritos en discursos y prácticas que delimitan la normalidad y la anormalidad, categorizando a grupos humanos desde relaciones sociales de dominio (Cabruja, 1998). Dichos procesos surgen en el orden social de la modernidad (Gnecco, 2008) en oposición a los procesos de identidad, en una relación dialéctica mutuamente constituyente (Rabello, Rocha, Texeira, Alves & Antunes, 2006, Flórez, 2007, Heffes, 2012). Así, la alteridad conforma la imagen de “Lo Otro”, desde la idea del “basurero del Yo” (Gnecco, 2008), traduciendo en naturalizaciones relativamente rígidas y excluyentes. En términos de su construcción como heurística científica, su carácter es multidisciplinar, desarrollándose desde campos disciplinares como la antropología, la psicología social,

la sociología y las ciencias de la educación, por lo cual su abordaje siempre requiere una articulación compleja, independientemente del objeto de estudio que defina la investigación.

En esta concepción teórica, los saberes científicos y las prácticas asociadas son claves en la conformación de procesos de producción de alteridad, siendo las construcciones respecto de la anormalidad y las patologías los núcleos desde donde se ejercen distinciones dualistas y excluyentes, asentando las relaciones modernas del poder (Castro-Gómez, 2000).

Esta perspectiva que margina lo diferente colisiona con procesos de globalización actuales, asistiéndose al quiebre de lógicas binarias desde las reglas propias del mercado, que buscan heterogeneidad como modo de operacionalizar procesos de individuación (Soria, 2012).

Surgen así múltiples figuras de exclusión desde órdenes de lo Otro (Augé, 2005): en

torno a dispositivos de sexualidad (Muñoz, 1996) o jurídico- culturales (Juliano, 1994); los fenómenos migratorios (Rea, 2006, Olmos, 2012) y los dispositivos educativos (Cabruja, 1998, Colmenares, 2004) en que niños que cometen infracciones de ley son sujetos de discriminación y exclusión (González, 2009), o de desconocimiento e incomprensión por parte de los agentes educativos (Zambrano & Pérez, 2004). También emerge en la espacialidad urbana (Rabello et al., 2006), o en la reafirmación étnica desde la recreación de los vínculos comunitarios en el contexto urbano (Planas, 2007). Paralelamente, los medios de comunicación de masas vehiculan discursos hegemónicos (Silverstone, 2004), fomentando la construcción del otro peligroso desde la carga valorativa adjudicada (Álvarez, 2012). Se legitima así el lugar del nosotros hegemónico desde la construcción deshistorizada de la relación entre mismidad y alteridad.

Sobre esta producción de alteridad, operan dispositivos de intervención social erigidos como espacios sociales de señalización de lo divergente, o como señala Llobet (2010) en tanto *fábricas de niños*. De este modo resulta relevante analizar las modalidades específicas en que los dispositivos de producción de alteridad operan actualmente, en particular, respecto de la construcción de alteridad desde la relación entre infancia y delincuencia, en programas sociales inscritos en las políticas públicas.

En el caso de Chile, en los últimos veinte años se ha consolidado la infancia como depositaria de diversas iniciativas a nivel de políticas públicas, siendo los escenarios educativos, de salud y justicia los de mayor presencia (Gobierno de Chile, 2001).

Se constata la existencia de diversas líneas de acción en variados sectores, siendo esta oferta programática un reflejo de la política intersectorial focalizada (Larrañaga, 2010) plasmada en la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la Infancia y Adolescencia 2010- 2014 (Gobierno de Chile, 2010).

Estas propuestas de intervención implican la existencia de miradas en torno a la infancia que experimentan el quiebre paradigmático

que supone la adscripción a la Convención de Derechos de la Infancia (Unicef, 1989), lo que implica un tránsito desde la doctrina del menor en situación de vulnerabilidad hacia la denominada perspectiva garantista; y la emergencia de prácticas de intervención hacia infancias que perfilan modos de ser y hacer situados históricamente (Llobet, 2010).

En el caso chileno, el Servicio Nacional de Menores ha realizado la distinción entre dos líneas programáticas asociadas a infancias distintas, existiendo programas para los Infractores de ley y otros para los niños víctimas de vulneración en sus derechos. Se evidencia así el desarrollo de construcciones divergentes sobre las infancias, siendo el ejercicio de infracción una especie de parámetro objetivo que naturaliza dicha condición. En este movimiento se legitima la violencia estatal, la cual contribuye a perpetuar la construcción de esta particular relación entre infancia y delincuencia desde la alteridad, como un lugar del peligro y del miedo (Valdenegro, 2008, Llobet, 2010).

Desde lo anterior, se acuña la expresión *Alter- Infancia*, para referirse a la específica construcción de otro-sujeto definida al alero de las intervenciones sociales hacia las infancias en Chile, que es heredera de la diferenciación históricamente diseñada por el Estado- Nación chileno respecto de la infancia excluida.

Bajo la mirada de la construcción de la alteridad, se asume que estos dispositivos reproducen sujetos a quienes se niega la posibilidad de construcción legítima de su diferencia, lo que trae como consecuencia la emergencia de otra Infancia desde el prejuicio (interventivo). De este modo, según Llobet (2010) "*En función a una serie de operaciones, la identidad de los niños es fijada alrededor de sentidos ligados al desborde, la impulsividad, la carencia*" (Llobet, 2010, p. 211). Esta imagen invertida de lo que se entiende por niño normal da cuenta de un problema cultural de construcción de las infancias marginadas, y a la vez, pone en cuestión la capacidad de quienes diseñan y ejecutan las políticas públicas a partir de estas construcciones.

Coherentes con esta perspectiva, existen una serie de estudios que a nivel internacional refieren la relación entre infancias y delincuencia en programas de intervención. De acuerdo a Smith (2009), en la perspectiva jurídica se conceptualiza la infancia desde su cualidad agencial, debiéndose considerar la relación desde una perspectiva ético-política sustentada en los derechos humanos. Por otro lado, Gatti, Tremblay y Vitaro (2009) sostienen que la intervención hacia los denominados “infractores de ley” es de carácter iatrogénico, pues hace más probable la reincidencia en la etapa adulta. De modo similar, Greenwood (2008) refiere que muchos programas considerados exitosos no hacen sino aumentar la reincidencia en la etapa adulta. Bernburg, Krohn y Rivera (2006) manifiestan que la intervención en justicia juvenil se relaciona con un mayor involucramiento futuro en delitos graves. Complementariamente, Medan (2012) resalta las tensiones entre las concepciones que subyacen a los programas de prevención del delito en jóvenes y los efectos en la legitimación de la exclusión institucional. Se fundamenta así la importancia de sondear el carácter ideológico de los modelos y dispositivos de intervención, desde las múltiples relaciones desarrolladas entre las construcciones de las infancias y las prácticas de intervención.

Así entendido, es de especial interés comprender la praxis del operador social en el marco de las políticas públicas, asumiendo que estos son sujetos portadores de creencias y ejecutores de prácticas de producción de alteridad (González, 2009); o como señalan Villalta y Llobet (2015) entender las prácticas de intervención como procesos de reinterpretación desde los agentes que instrumentan las medidas de protección. Desde este campo de acción, aparecen entidades naturalizadas en las que no se reconocen las marcas de su producción (Cabruja, 1998).

En este contexto, se definió como objeto de estudio, las prácticas de construcción de alteridad desarrolladas por los interventores sociales, que ejecutan sus labores en programas sociales que en Chile han sido desarrollados hacia los denominados “menores infractores de ley”

2. Metodología

El estudio se desarrolló desde una metodología cualitativa, específicamente a través de la técnica de Análisis de discurso en su perspectiva cualitativa-estructural (Ortí, 1996, Ibáñez, 2000, Ibáñez, 2003) desde la cual los enunciados del discurso se consideran como actos de habla (Maingueneau, 1980). Adicionalmente, asumiendo una comprensión emic en tanto perspectiva situada desde el actor social, se desarrolla una interpretación de las diversas estrategias de verosimilitud contenidas en el discurso (Ibáñez, 2003) entendidas como manifestaciones discursivas que encubren relaciones de poder (Wodack & Mayer, 2003).

La estrategia metodológica se desarrolló en tres momentos: 1. Producción del corpus textual, en la realización y transcripción de las entrevistas; 2. Análisis discursivo del corpus; y 3. Integración del análisis discursivo con la propuesta teórico- conceptual.

La muestra estuvo compuesta por cuatro interventores del programa de libertad asistida de Valparaíso (red Sename), quienes fueron seleccionados según criterios de experiencia en el programa (más de dos años), de género (dos hombres y dos mujeres) y de profesión (dos psicólogos y dos trabajadores sociales).

Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas (Ortí, 1996, Alonso, 1998, Gaínza, 2006), registradas digitalmente y transcritas para su análisis. El proceso se orientó desde los protocolos éticos vigentes (Comité de Bioética Conicyt/Fondecyt, 2008).

Luego sobre el corpus textual se realizó el Análisis de Discurso (Alonso, 1998, Ibáñez, 2003, Maingueneau, 1980) que incluye la distinción de las posiciones sociales que subyacen a los enunciados (Alonso, 1998, Potter, 2012); y un análisis de las estrategias de verosimilitud (Ibáñez, 2003, Jociles, 2002) que permiten identificar aquellos giros discursivos que constituyen promotores de relaciones hegemónicas específicas (Iñiguez & Antaki, 2003, Parker, 2012)

3. Resultados

Se proponen dos ejes discursivos correspondientes a cada apartado: Mirando los

haceres de la intervención y Mirando los sujetos de la intervención.

3.1 Mirando los haceres de la intervención

En esta dimensión emergen tres momentos del proceso de construcción. En el primero, se desarrolla una mirada del otro intervenido desde la tensión entre invitar y obligar, en un contexto de intervención coercitiva, consolidándose la díada Sujeto de la invitación- obligación. En el segundo momento el discurso refiere al sujeto que acepta la intervención como un otro permeable, que posibilita la implementación de la relación interventiva. Finalmente, desde el discurso surge un sujeto refractario al movimiento interventivo, un otro duro. Ambas siluetas, permeable y duro, se presentan en tensión desde el ejercicio discursivo de la intervención.

En los siguientes párrafos se presenta el detalle del análisis correspondiente a estos ejes discursivos, y se incorporan citas textuales de las entrevistas que permiten situar la comprensión del lector.

a) Obligando e Invitando

Se inicia en la intención explícita de fundar un espacio presente del acuerdo:

“Los chicos con los que trabajo, yo apunto a otra cosa, a la relación que nosotros tenemos y que podemos lograr en la intervención, entonces si tal día no puedes venir, yo quiero que me llames, y evaluemos qué día puedes venir, ¿ya?”

Esta “otra cosa” se opone a “lo otro”, definiéndola desde la esfera laboral como un “trabajo” en que la interventora asimila “la relación” con “la intervención”, moviéndose entre aspectos vinculares (*la relación que nosotros tenemos*) y laborales (*que podemos lograr en la intervención*). Las coordenadas del acuerdo y lo compartido sitúan a los sujetos en un nosotros del tiempo presente que se proyecta como posibilidad de realización, en la medida que las reglas se respeten. La interventora hace un enlace posterior al “entonces”, desde donde habla “como si” estuviese en el nosotros,

siendo el “¿ya?” la solicitud expresa al otro para conformar “lo nuestro”.

Es una invitación a participar en un mundo compartido desde certezas interventivas, que allana el camino de la confianza necesaria para el logro de objetivos:

“En el fondo orientado a generar un espacio de confianza en que él sea capaz de hacer este análisis que te digo yo de, de reflexionar, o de evaluar, qué lo motiva, cómo se mueve, porqué. Y luego, en el fondo decir bueno, entre los dos vamos... yo igual a los chiquillos les digo ‘bueno, yo igual estoy obligada a verte a ti tres años, o sea, claro, la diferencia es que a mí me pagan y a ti no’. Pero, pero en el fondo esto es casi como un castigo mutuo (risas).”

La confianza aparece cuando el otro logra hacer “este análisis” que “te digo yo”. El tránsito hacia el nosotros se realiza desde la definición del “yo-interventor”, delimitando el camino hacia la emergencia del “fondo”, usando la matriz lógica: qué, cómo, porqué. Así la confianza no emerge desde una perspectiva del otro, sino que se define desde lo programático.

La equivalencia obligación de la pena y obligación del trabajo mediante la referencia a la ganancia económica explicita la asimetría, difícil de sostener en una relación que se plantea como “nuestra”. El recurso retórico de la ironía permite establecer una relación “como si”, que permite arribar a un espacio definido como “confiable”.

Este logro interventivo posibilita la emergencia del “entre los dos vamos”, que representa el camino compartido a seguir, connotado desde la expresión “castigo mutuo”. Así entendido, la igualación con el otro “yo igual estoy obligada a” que se propone, desdibuja el poder asimétrico que sustenta la relación interventiva en contextos obligados, donde el otro es un sujeto concebido asimétricamente, aunque la práctica interventiva intenta ocultar su calidad de tal.

Se observa cómo el sujeto interventor alitera el carácter obligatorio de la relación para el otro, siendo esto parte de la tensión entre el evidenciar y el encubrir:

*“(...) o sea, **él tiene** que, hay cosas que, **él está obligado** a venir, o sea él no puede decir, si quiere no venir. Lo puede decir, o sea, puede no querer venir, pero está obligado.”*

La emergencia del sujeto obligado entra en tensión con la pretensión interventiva del “nosotros” como sujeto de invitación. Aparece entonces una construcción diádica: Sujeto de la invitación- obligación.

b) Tomando acuerdos

Desde la tensión Sujeto obligado y Sujeto invitado surge un espacio desde la intervención que transforma esta instancia en un lugar del acuerdo, el nosotros emergente desde lo dicho sobre el procedimiento de la sanción, marcado por la obligatoriedad. Así la explicación del rito es necesaria, y la interventora es la que sabe, versus el otro que lo ignora:

“Claro, en el fondo yo igual les explico por ejemplo, cómo registro, qué registro, ellos tienen que firmar cada vez que vienen a las entrevistas, hacemos un calendario trimestral... hacemos ciertos acuerdos que en el fondo es como decir esto, esto es de los dos”. “En una primera entrevista, como... bueno, igual estamos obligados a leer qué es la libertad asistida especial, cuáles son los derechos que él tiene, le leemos la normativa interna, una serie de... como los diez mandamientos: no debes robar, matar, ni hacer nada que, (...) Eeeh, ellos tienen que firmar eso, es como lo formal.”

Este nuevo giro que constituye “lo nuestro”, es un punto de inicio desde la convocatoria a una forma de trabajo en que los acuerdos y la calendarización pasan a ser espacio de lo normativo, sobre la base de lo obligatorio.

Esta definición normativa emerge en términos imperativos, usando la metáfora de “los diez mandamientos”, equivalencia reforzadora del efecto contractual y coercitivo consignado en el discurso, asemejando posibles faltas del sujeto en la relación interventiva a pecados capitales. Es un deber que supone el movimiento del “tú” hacia el “nosotros”,

mediatizado por el ejercicio de venir para él mismo:

“O sea, no es ven sólo porque estás cumpliendo, sino que también tenemos cosas que hacer para que tú vengas, entonces, de qué manera podemos hacer dentro de los espacios que él pueda y que...”

“Venir sólo por cumplir” es punto de partida, una invitación a hacer esto “de los dos”, asumiendo que el sujeto intervenido puede hacer algo compartido con el interventor, pues “tenemos cosas” que son de su interés; se trata así de un Sujeto permeable al ejercicio interventivo, aún cuando la relación es definida globalmente desde la tensión entre la invitación al otro y el contexto obligado:

“Eeeh, a ver, yo pienso que ahí es donde está la modificación desde, o sea, esto que te digo medio doble-vinculante, porque es como por un lado esto es una sanción, un castigo, pero por otro es como, una especie de beneficio para el joven, como un...”. “Más bien heeem, casi doble vinculante, porque tienes que gene... formular, o sea, generar un vínculo con el chico.”

Así, el “yo que piensa” se posiciona desde la meta-observación, dando cuenta del juego ser- parecer en que se encuentra involucrado con el otro. El “es como” sintetiza el ejercicio de autoobservación señalando sanción-vínculo como dos lugares del hacer con el otro.

c) Haciendo conducta

En oposición al sujeto intervenido-permeable, aparecen otros quienes son leídos desde coordenadas del ser distintas:

“(...) me tocó uno, un chico... que estaban, algunos que caen presos en ese, en ese entremedio en que te llega el acta, el cabro está preso. Y se dio con un perfil súper duro, de chiquillos que venían cumpliendo servicios, primero cumpliendo servicios en beneficio de la comunidad. Luego pasaron a libertad asistida, libertad asistida especial, yyy siguieron sin aparecer... fueron varios chicos. Esos chicos están ahora en el Lihuén, la verdad es que efectivamente

son, como un perfil mucho más duro, ya, y otros lo cumplen.”

Por condiciones fortuitas la interventora enfrenta el trabajo con un otro con características específicas y cristalizadas de “súper duro”; que emergen de la observación del tránsito institucional penal y “las caídas” en escalada, utilizadas como argumentos que sostienen esta apelación esencialista. Presentan cierta homogeneidad en su modo de aparecer ante el interventor, al “ser varios” y arribar a un mismo lugar de caída: Lihuén, la cárcel para niños duros.

Destaca la invisibilidad inicial, pues su manifestación concebida desde la observación institucional señala que van a lugares que no les corresponde dada su dureza: “...libertad asistida, libertad asistida especial...”, siendo sólo al final cuando caen al Lihuén¹ visibilizados en su calidad de tales. Estas argumentaciones sostienen su existencia, consolidada en la expresión “la verdad es que efectivamente son”.

La existencia de estos “chicos duros” genera una actuación diferente y coherente con dicha esencialidad, al intentar la permeación interventiva. A diferencia de los otros que conforman un “nosotros” en la intervención “obligada- invitada”, estos son sujetos que “tienen súper claro” las condiciones de la práctica, situación que los distancia de la permeación:

“(...) otros que aun teniendo ese perfil, ven esto como... a ver... que esto se puede convertir en un obstáculo a lo que ellos están haciendo, entonces mejor vienen, cumplen, y siguen haciendo sus cosas. ‘Hacen conducta’, y lo tienen súper claro.”

Se desprende que “sus cosas” no son los asuntos del ejercicio programático, conllevando la no constitución de un Nosotros- interventivo tal como ocurre con los chicos permeables. “El perfil” supone sujetos que hacen cosas distintas, saben enfrentarse para que el tránsito de la pena no les sea obstaculizador respecto de sus fines.

Emerge un otro capaz de instrumentalizar la intervención, lo cual bloquea el efecto subjetivizador deseado desde el eje invitación-

obligación. El “hacer conducta” se manifiesta como expresión de resistencia a la praxis obligación- invitación, aún cuando ambas se mueven en el plano de la tensión ser- parecer.

“(...) en muchos casos han llegado que ellos lo han visto incluso como una oportunidad. ...ellos dicen por ejemplo, eeh, les estaban pidiendo sistema semicerrado y les dieron libertad asistida especial, poh... entonces, ellos vienen...” “Contentos (risas). Algunos de ellos lo ven como un beneficio.”

Refuerza la distinción del “Ellos- duros” una concepción del otro como ser racional, donde la pena es vista no como sanción, sino como el modo de zafarse de una instancia más gravosa. El “entonces, ellos vienen” reafirma la concepción que vienen a “otra cosa”, siguen la cotidianidad propia de su esencia, sin que el accionar del programa les haga mella.

3.2 Mirando hacia los sujetos de la intervención

Este apartado presenta el segundo eje de análisis discursivo, que presenta una comprensión del proceso emergente de los distintos tipos de sujeto desde el contexto de la intervención.

Como idea general, el discurso refiere la figura del Sujeto en desarrollo como posible reminiscencia del modelo proteccionista previo a la reforma, que entra en tensión con el modelo garantista del sistema actual.

Al hablar desde lo programático emergen distintos tipos de sujeto; primeramente uno que transita desde una inconsciencia pre interventiva hacia una conciencia más o menos plena, que va más allá de su conducta delictiva, apuntando a distintos planos vitales y a su capacidad de determinación. Aparece una constitución diádica Sujeto inconsciente- Consciente.

Cuando el sujeto inconsciente transita hacia el sujeto consciente, actualiza la potencia del Sujeto autoactualizable, dando sentido a los objetivos interventivos y las estrategias de persuasión desplegadas. Este sujeto auto actualizable emergente del discurso programático, pugna con el Sujeto carenciado que define el sistema jurídico, a partir del cual

1 Se trata de la denominación inicial de la primera cárcel para niños y niñas en la quinta región de Chile.

se enfatiza el carácter coercitivo y obligado de las medidas de intervención.

El discurso de los interventores apunta, de modo crítico, a evidenciar las contradicciones de la concepción del adolescente infractor que estarían a la base de la ley:

“Yo creo que es un enredo (risas)... ideológico. Porque en el fondo tienes una ley, es una ley de responsabilidad penal adolescente, tienes un joven que comete un acto delictivo, que por ese acto delictivo existe un catálogo de sanciones, hay una gama de sanciones que podrían corresponderle a esa conducta, y sin embargo, cierto, eeh, operan otros elementos que le quitan o le agregan elementos a eso que ya está definido por catálogo. ¿Por qué? Porque es un adolescente que está en desarrollo (...).”

La posición de enunciación evidencia un distanciamiento del espacio de lo jurídico, toda vez que es el “tú” quien “tiene una ley”, situación coherente con la crítica explícita realizada desde el Yo “yo creo que” que afirma el “enredo ideológico”.

Este “enredo” existente se sostiene sobre la tensión argumentativa entre el tópico de igualdad ante la ley, propia del sistema jurídico adulto, donde quien comete el delito es objeto exclusivo de sanción siendo esta necesaria y suficiente, no necesitando de elementos ajenos a ella. Y el tópico de lo proteccional, donde el sujeto es objeto de protección y no de sanción. Los interventores describen una estructura legal fundada en la igualdad que no se respeta, escindiendo el mundo de los “adultos” y los “jóvenes” desde donde emerge esta definición de un Sujeto en desarrollo.

“(...) si el mismo delito lo comete un adulto, el adulto se define claramente cuál es su sanción, va y la cumple. Y nadie va y llama a la mamá del adulto ni a la señora ni a los hijos para decirles que tienen que ir al programa...”

Lo “poco claro” de la visión y práctica hacia el joven se perfila en oposición a aquello que “se define claramente”, respecto del adulto. Es una noción del otro que supone cierta “irregularidad” o falta de claridad desde esta

noción igualitaria derivada de la relación delito-sanción, donde se profundiza la definición de “sujeto en desarrollo”, sobre el cual “operan otros elementos” en la sanción, como el involucramiento familiar que se expresa con extrañeza en el discurso.

“Es que eso es lo, lo extraño de lo que te contaba yo, porque a ver, la sanción va dirigida al joven, que es él, de hecho es la ley de responsabilidad penal adolescente, o sea, deriva esta sanción sobre quien comete el delito, no sobre los otros que se asocian a él o están vinculados a la comisión del acto, de la conducta infractora, entonces, bueno. Estas son yo creo como las reminiscencias de familia, como de los tribunales de familia...”

Se reitera la argumentación igualitarista que relaciona sanción y sobre quién recae “la sanción- ahora- va dirigida al joven”, como propio del tiempo presente opuesto al pasado, entendido como “reminiscencias”. Así, “lo extraño” asocia la presencia del ayer en el presente revistiendo al “sujeto en desarrollo” de igual extrañeza.

Se trata de una racionalidad distinta, coexistente y que tensiona la visión moderna del joven, concebido como sujeto posible de transformar en un proceso de modificación programática sustentado en la transición inconsciencia/consciencia:

“Yo pienso que la responsabilización no debiera ser sólo un tema de, de conducta infractora, sino de en general, o sea, como yo me hago consciente de mí, de mí, de qué soy, de quien soy, de qué hago, porque lo que hago en el fondo también afecta a otros; positiva y negativamente, o sea, tampoco sólo desde el punto de vista negativo.”

El discurso se sitúa en primera persona, haciendo una distinción imperativa entre “lo otro” que define desde la insuficiencia “sólo un tema de conducta” y lo propio sostenido desde el “yo pienso”. Se define al sujeto como susceptible de un tipo de responsabilización (no sólo sobre el delito) que promueve una toma de conciencia de sí y del lugar con los demás en el mundo.

La construcción discursiva supone una concepción del otro, previa intervención, como un sujeto inconsciente; planteando la posibilidad de promover interventivamente la emergencia del sujeto consciente; surge así la diada del Sujeto inconsciente- Consciente:

“(...) en el fondo yo siento que son elementos que tienen que ver con ser responsable, o sea, me muevo conscientemente en esto, o en el fondo voy por la vida inconscientemente, o sea... voy a ser papá, y eso voy a ser papá porque decidí que iba a ser papá o porque... no sé si quiero o no ser papá, pero voy a ser papá no más, poh.” “... cuando analizamos la conducta, yo digo analizamos tipos, distintas conductas, entonces también está como ir a la escuela, por ejemplo, analizar el acto de ir a la escuela... para qué ir a la escuela, porqué voy, porqué decido ir o no ir.”

Esta toma de conciencia se articula desde una noción de tránsito, desde un devenir pre-interventivo (la inconciencia) hacia otro (la toma de conciencia). Se proponen dos situaciones de carácter polar (conciencia- inconciencia), y la esencialización de la capacidad individual de optar del otro intervenido:

“Verlo como individuo, como un sujeto consciente, así no es que yo esté tratando de adaptarlo al sistema, sino que también debe tomar la decisión si quiere o no adaptarse al sistema, eso significa que él también tiene que a lo mejor... como reglas del juego y decidir si acepta o no las reglas del juego del sistema y si él se va a salir reconocer cuales son las consecuencias...”

Decidir “adaptarse o no al sistema” refleja que el tránsito desde la inconciencia al lugar de la conciencia es una potencialidad del sujeto, que se facilita desde el andamiaje del yo-interventor:

“Yo pienso que... es como la idea del andamiaje, como ser un instrumento no más, nada más...un poco ayudar, forzar a lo mejor, perturbar un poco al otro para que se tenga que mirar a sí

mismo, ser consciente también de tener palabras a lo mejor (...)”

Desde la autodefinición como facilitador, cuyo rango de intervención discurre entre el “nada más” y el “forzar a lo mejor”, surge el Otro como una suerte de mecanismo que se gatilla mediante la perturbación y que se dirige hacia la autoobservación, que necesita “nada más” que la activación inicial; se consolida así un Sujeto auto actualizable, desde la noción del otro como sujeto que elige, una vez instalado el entramado necesario, situación que tensiona la perspectiva integracionista del otro:

“De un sujeto ideal... la idea de un sujeto ideal, un sujeto ideal para integrarse a la sociedad. Viene en déficit... no tiene las habilidades necesarias para resolver sus problemas por otras vías que no sean las de, de la infracción.”

La aliteración de la expresión “sujeto ideal” que acompaña la idea de integración refuerza argumentativamente la posible existencia de este sujeto en déficit, en pugna con el sujeto auto actualizable.

La infracción de ley pasa entonces a ser síntoma de un sujeto que “viene” desde otro lugar “sin habilidades”, no pudiendo hacer otra cosa que no sea quebrantar la ley. Definiendo así desde el discurso un Sujeto carenciado:

“Habría como un problema individual, es un modelo de habilidades sociales, o sea un modelo de entregar ciertas habilidades al otro, que con esos elementos seamos distintos, pero también es un modelo limitado porque surge más que nada desde lo que nosotros creemos necesita un sujeto para...”

Este sujeto carenciado se concibe como explicación posible y no como un ente natural, presentando su existencia desde el modo verbal condicional “habría como”, y en la crítica a la incompletitud del modelo “es un modelo limitado”, subjetivizándolo como ejercicio de posicionamiento y no desde la independencia de quien lo dice (“desde lo que nosotros creemos”). Profundizando sobre lo anterior:

“(...) o sea, no sé cuántas personas, personas autónomas deciden que tienen baja autoestima y que van a ir a un taller

de desarrollo personal; no sé... Pero este cabro está obligado a hacer una actividad de desarrollo personal, está obligado, o sea, él tiene que desarrollar sus habilidades sociales, tiene que ser asertivo, tiene que tener buena autoestima, eeeh, tiene que manejar sus impulsos, tiene que manejar sus emociones, o sea..."

Se distingue entre las "personas" y "este cabro", reafirmando su condición obligada de sujeto carenciado. La aliteración del "tiene que" emerge del modelo interventivo de habilitación, que focaliza un hacer obligado en cierto tipo de sujeto carenciado, a quien se le exigen cualidades como asertividad, autoestima, etc.

4. Discusión y Conclusiones

Se destaca en los discursos de los entrevistados la generación de distinciones entre el modo de concebir al sujeto intervenido, versus la visión programática. Surge así una postura crítica basada en la explicitación de las premisas del modelo que sostiene tanto el discurso del sujeto carenciado como el sujeto en desarrollo (tensión entre el antiguo y nuevo orden jurídico), proponiendo una metalectura que permite desnaturalizar y abordar sus existencias como distinciones del discurso dominante, volviendo patente su carácter interesadamente esencializador.

Al argumentar la existencia de los sujetos inconsciente- consciente y sujeto auto actualizable y los procesos que los delimitan, se desarrolla una propuesta discursiva que remite a dinámicas en donde emergen referentes universales como la autonomía y la libertad, negando su carácter de construcción; se esencializa así tanto al otro intervenido como las relaciones de la práctica interventiva.

Así expuesto, se mantiene una concepción que, aunque reconoce que la perspectiva programática opuesta existe y opera, no le reconoce cualidad de adecuación a la realidad, calificándola como enredo ideológico o reduccionismo. Por oposición, representa su propia perspectiva (el "nosotros") desde el isomorfismo con la realidad, en tanto implica una visión del otro más amplia y cercana. Así

concebida, la experiencia interventiva tiene para el operador social un valor de verdad que le permitiría, desde la empírea, sostener prácticas discursivas sobre el sujeto intervenido que validan el argumentar tanto la inadecuación del modelo opuesto (no se encuentran en déficit, o las carencias son resorte de un orden social injusto) como la comprobación de la visión propia del otro (son sujetos capaces de desarrollar conciencia, portan saberes, son libres).

Surge así una tensión entre el ejercicio deconstructivo que realiza el sujeto interventor sobre la naturalización del sujeto intervenido definido desde lo programático, versus el ejercicio de naturalización de la práctica interventiva que el sujeto interventor desarrolla.

Esta naturalización es similar respecto de la construcción del sujeto refractario a la intervención. Sin embargo, el carácter no poroso de este trasunta en un lugar distinto desde este discurso, en la medida que la esencialización configura a un Otro, del cual sólo se puede decir que rehúye, está sin estar, aparenta o que es invisible. Así entendido, la no penetración interventiva configura una figura fantasmagórica, sobre el cual sólo cabe hacer un simulacro interventivo.

Estas reflexiones resultan relevantes al remitirnos a la perspectiva que concibe a los dispositivos de intervención social como mecanismos de subjetivación desde la díada saber- poder (Carballeda, 2008). Las prácticas discursivas desarrolladas por el interventor sobre el sujeto intervenido no son neutrales ni responden a un orden natural; por sobre la conciencia que de éstas se tenga, presentan un carácter subjetivador, al portar una visión del intervenido, y reflexivamente, una posición propia.

La propuesta del eje discursivo Mirando los haceres de la intervención se plantea desde la existencia de dos polaridades: una en que el sujeto permeable y el sujeto de la invitación- obligación operan en torno a un nosotros, constituyendo una mirada no sólo de la intervención, sino del sujeto implícito y de sus características que permiten el accionar interventivo. Se trata de un sujeto de la intervención que no está fuera de las

coordinadas de lo propio, que acepta esta invitación obligada y que es poroso.

La cualidad del Otro- nuestro lo alejan de la constitución de alteridad, en la medida que, si bien se necesita un proceso interventivo de carácter coactivo- reparatorio, no existe una diferencia esencial con las definiciones hegemónicas de sujeto de infancia (Grupo de Trabajo “Niñez”, 2006, Gómez & Alzate, 2014). Se trata de sujetos- niños que se incorporan al ejercicio interventivo en una suerte de evangelización (habilitación social), o en su versión más crítica, de fomento de la toma de conciencia; en una u otra versión, lo que ocurre es un movimiento integrativo (pasivo o crítico), pero no se dibuja la silueta refractaria de la Otredad.

La díada sujeto permeable- sujeto de la invitación/obligación encuentra su alteridad en la emergencia del sujeto duro, quien se configura en la némesis del sujeto redimido o en redención.

Esta tensión da cuenta de la silueta de la Alteridad, en un sujeto que no pretende ser nuestro (hacen conducta), ni tampoco hay un afán del interventor en llegar al objetivo integrativo (pasivo o crítico). La dureza pasa a ser entonces un marca de distinción de la figura del Alter- niño, desde el cual sólo cabe esperar que aparezca en su real dimensión y llegue al lugar que le corresponde (la cárcel para Alter- niños).

Complementariamente, sobre el eje discursivo Mirando a los sujetos de la intervención se sostiene que las cuatro concepciones de sujeto intervenido sostienen una relación dinámica, configurándose dos polaridades. Primeramente, desde la díada sujeto carenciado/sujeto en desarrollo, que define un sujeto intervenido desde una perspectiva programática dominante, caracterizada desde la inadecuación (no lee la realidad), la lejanía (no es compartida por nosotros) y el tiempo pasado (es reminiscencia de otros tiempos). De modo contrapuesto, la díada sujeto consciente-inconsciente/sujeto auto actualizable opera en coordenadas diferentes, siendo sus posiciones la adecuación a la realidad (sirve para el trabajo directo), la cercanía (lo que hacemos entre

dos) y el tiempo presente (discurso garantista e intervención en tiempo real).

Esta contraposición se comprende desde coordenadas socioculturales, pues el ejercicio de la intervención responde a específicas maneras de entender las infancias en el Chile actual. Así, los interventores sociales no se definen sólo desde su experticia técnica, siendo depositarios de posiciones sociales generadoras de prácticas discursivas, que constituyen a los sujetos interventores y los niños.

Las tensiones evidenciadas en el discurso sobre el sujeto de intervención tienen lugares socioculturales de imbricación, donde el discurso de la carencia, la minoría y lo monstruoso (sujeto duro) tienen asidero. Complementariamente, los lugares de toma de conciencia y autodeterminación presentan una posición subordinada y marginal, como imagen especular de lo clandestino que gira en torno a la mirada del sujeto interventor.

De modo sintético, se proponen cuatro ideas centrales para la construcción de la Alter- Infancia. Primero, se destaca el carácter subjetivador de la intervención social hacia las infancias, pues las siluetas del sujeto intervenido no existen sin la operatoria que sobre éstas se hacen. Es posible rastrear distinciones basadas en las ciencias sociales o incluso en las creencias religiosas, desde las cuales los interventores fundamentan sus miradas, desarrollándose la noción del interventor social como parte de un dispositivo social de producción y reproducción de lo mismo y lo otro (Foucault, 2002) que conlleva la confluencia del saber y la praxis (Bourdieu, 2007).

En segundo término y en complemento con el anterior, el carácter de infractor de ley resulta por sí mismo insuficiente para producir la figura de alteridad, constituyéndose sólo en la medida que se genera una interacción subjetivadora, desde las distancias y proximidades que se establecen en el proceso interventivo.

En tercer término, los anteriores elementos discursivos perfilan la figura del Alter- Niño desde la impermeabilidad y lo fantasmagórico, siendo difícil decir algo sobre éste desde la posición del interventor. De este modo, dicha posición perpetúa una visión hegemónica hacia la Alter- infancia, en la medida que su hacer

rebota sin poder proponer desde este efecto una visión distinta de lo otro.

Finalmente, se evidencia que el horizonte epistémico del que se nutren las prácticas discursivas hacia los niños sujetos de la intervención se encuentra cultural e históricamente definido (Llobet, 2010). Las tensiones entre miradas y prácticas no se circunscriben a los límites programáticos, respondiendo los sujetos a posiciones sociales antes que a ejercicios de creación y expresión individuales.

5. Lista de referencias

- Álvarez, M. (2012). De la relación entre identidad y alteridad en las representaciones televisivas de los usuarios de paco. *Revista Identidades*, (2), pp. 42-55.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Augé, M. (2005). *Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bernburg, J., Krohn, M. & Rivera, C. (2006). Official labeling, criminal embeddedness, and subsequent delinquency: A longitudinal test of labeling theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43, pp. 67-88
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabruja, T. (1998). *Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad*. En *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor,
- Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro. En E. Landier (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 145-161). Buenos Aires. Clacso.
- Colmenares, Y. (2004). La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad. *Heterotopía*, 27, pp. 45-59.
- Comité de Bioética Conicyt/Fondecyt (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Flórez, J. (2007). Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales. Las claves analíticas del proyecto modernidad-colonialidad. En J. Castro-Gómez (coord.-ed.) *El giro Decolonial*, (pp. 243-266). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (coord.-ed.) *Metodologías de Investigación Social*, (pp. 219- 263). Santiago de Chile: LOM.
- Gatti, U., Tremblay, R. & Vitaro, F. (2009). Iatrogenic effect of juvenile justice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (8), pp. 991-998.
- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro: pasos hacia la arqueología de la alteridad étnica. *Revista CS de Ciencias Sociales*, 2, pp. 101-129.
- Gobierno de Chile (2001). *Política Nacional y Plan de Acción integrado en favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*. Santiago de Chile: Mideplan.
- Gobierno de Chile (2010). *Política Nacional y Plan de Acción integrado en favor de la Infancia y la Adolescencia 2010-2014*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Gómez, M. & Alzate, M. (2014). La Infancia Contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89. Doi: 10.11600/1692715x.1213040513.
- González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), pp. 889-910.
- Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *The Future of Children*, 18 (2), pp.185-210.
- Grupo de Trabajo "Niñez" (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15 (2), pp. 55- 63.

- Heffes, A. (2012). La identidad revisitada. *Revista Identidades*, 3, pp. 85-97.
- Ibáñez, J. (2000). Perspectivas de la Investigación Social: El Diseño en las Tres Perspectivas. En *El Análisis de la realidad Social. Métodos y técnicas de investigación social*, (pp. 57-98). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (2003). Más allá de la sociología. *El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Iñiguez, L. & Antaki, Ch. (2003). *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ediuoc.
- Jociles, M. (2002). *El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social, la propuesta analítica de Jesús Ibáñez*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Juliano, D. (1994). La Construcción de la Diferencia: los Latinoamericanos. *Papers*, 43, pp 23-32.
- Larrañaga, O. (2010). *Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica. Las nuevas políticas de protección social en Chile*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Llobet, V. (2010). ¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Buenos Aires: Noveduc.
- Maingueneau, D. (1980). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas. Buenos Aires: Hachette.
- Medan, M. (2012). ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 79-91.
- Muñoz, C. (1996). *El monstruo homosexual*. Recuperado de: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/antiores/n146/monstruo.htm#ref-mons>,
- Olmos, A. (2012). Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, 1 (2), pp. 62-85.
- Ortí, A. (1996). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Parker, I. (2012). Discursive social psychology now. *British Journal of Social Psychology*, 51, pp. 471-477. [Doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02046.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02046.x).
- Planas, M. (2007). *Identidad étnica en el Perú: un estudio cualitativo sobre los discursos de autoidentificación en tres zonas del país*. Lima: Universidad Particular Cayetano Heredia.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In H. Cooper (editor-in-Chief). *APA handbook of research methods in psychology, 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, (pp. 111-130). Washington, D. C.: American Psychological Association Press.
- Rabello, L., Rocha, A., Texeira, E., Alves, R. & Antunes, H. (2006). La construcción de la diferencia: la juventud en la ciudad y sus relaciones entre sí. *Psychol. Estud.*, 11 (2), pp. 437-447.
- Rea, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, pp. 157-184.
- Silverstone, R. (2004). ¿Por qué estudiar los medios? Buenos Aires: Amorrortu.
- Smith, R. (2009). Childhood, Agency and Youth Justice. *Children & Society*, 23, pp. 252- 264. [Doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00174.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00174.x).
- Soria, S. (2012). Diferencia cultural, tiempo y espacio: notas de y para una investigación en torno a la alteridad indígena. *Identidades*, (2), pp. 01-23.
- Unicef (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile: Unicef.
- Valdenegro, B. (2008). *Prácticas de Construcción Identitarias en Jóvenes Infractores de Ley Penal en Contextos de Coacción*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Villalta, C. & Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección

de derechos de niños y niñas en Argentina.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1); pp. 167-180. Doi: 10.11600/1692715x.1319230914.

Wodack, R. & Mayer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Zambrano, A. & Pérez, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, una mirada desde la psicología cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13 (1), pp. 115-132.

Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino*

LAURA FRASCO–ZUKER**

Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en febrero 9 de 2016; artículo aceptado en abril 18 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El artículo tiene como objetivo caracterizar la infancia de quienes trabajan y/o trabajaron en contextos familiares en un barrio de una localidad de Misiones. Se parte de una concepción de la infancia como categoría socio–histórica y se realiza una indagación antropológica en perspectiva del actor sobre experiencias de trabajo infantil en integrantes de tres unidades domésticas. El método de investigación es el trabajo de campo etnográfico. Los resultados preliminares muestran que las distintas trayectorias de trabajo en la infancia se vinculan a sentidos esperables en esta etapa de la vida que modelan prácticas específicas según generaciones, géneros e historias familiares. La articulación entre datos de campo y discusión teórica sobre trabajo infantil permite discutir nociones universales sobre las que se legisla y reflexionar sobre sus alcances y limitaciones.

Palabras clave: Infancia, trabajo infantil, etnografía, misiones (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Ethnographic research of child labour experiences in the northeastern Argentina

• **Abstract (descriptive):** This article seeks to characterize the childhood of those who currently work or worked in family contexts in a specific neighborhoods of a locality in Misiones. The authors take the point of view that childhood is a socio–historical category, conducting an anthropological inquiry into the individual actor’s experiences of child labor in domestic care units provided by the state. An ethnographic research method is used. The initial results show the different work trajectories as a child are linked to feelings of hope in this stage of that life that model specific practices based on generations, genders and family histories. The articulation between fieldwork data and child labor theoretical discussion allows the authors to discuss universal notions and reflect on their possibilities and limitations.

Key words: Childhood, labor, ethnography, Misiones (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Pesquisa etnográfica sobre experiências do trabalho infantil no nordeste argentino

• **Resumo (descritivo):** Este artigo tem como objetivo caracterizar a infância de quem trabalha e/ou trabalhou em contextos familiares em um bairro de uma localidade de Misiones. Parte-se de

* Este artículo corto forma parte de una investigación doctoral en curso titulada “Trabajo infantil minero y salud en Wanda (Misiones). Un abordaje antropológico de los padecimientos y las enfermedades en la trayectoria laboral de los niños”, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y por el Proyecto en curso “Salud ambiente y trabajo en ambientes rurales. Desarrollo de métodos y técnicas sociales para la comprensión interdisciplinaria de la Salud- Enfermedad- Atención (SEA) mediante estudios de caso en Argentina” dirigido por Andrea Mastrangelo (Código: 2012-2354, Agencia de Promoción Científica y Tecnológica). Los resultados preliminares que se presentan en este artículo son resultado de trabajo de campo desarrollado en el lugar de estudio entre los días 15 y 25 del mes de abril, año 2014. Área de conocimiento: Sociología. Sub área: Antropología. Tipo de investigación: Etnográfica.

** Profesora en Ciencias antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), Doctoranda en Antropología social (Instituto de Altos Estudios Sociales). Correo electrónico: laurefz@gmail.com



uma concepção da infância como categoria sócio histórica e é feita uma indagação antropológica sob a perspectiva dos atores com experiências de trabalho infantil em integrantes de três unidades domésticas. O método de pesquisa é o trabalho de campo etnográfico. Os resultados preliminares mostram que as diferentes trajetórias de trabalho na infância se vinculam a efeitos previstos nesta etapa da vida, modelando práticas específicas segundo as gerações, gêneros e histórias familiares. A articulação entre os dados de campo e a discussão teórica sobre o trabalho infantil permitem o debate a respeito das noções universais sobre as quais se legisla e reflexionar sobre seus alcances e limitações.

Palavras-chave: Infância, trabalho, etnografia, missões (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–Introducción. –Aportes de la antropología para el análisis del trabajo infantil. –Caracterización socio–histórica del lugar de estudio. –Trabajar desde niños y niñas en perspectiva del actor. –Reflexiones finales. –Lista de referencias.

Introducción

El trabajo infantil es uno de los fenómenos que causan más preocupación en el campo de problemas de la infancia. La profusión de estudios académicos sobre niños y niñas trabajadores/as y su presencia en la agenda de políticas de la infancia latinoamericanas en las últimas décadas (Llobet, 2012) da cuenta de su visualización como un problema social.

Las investigaciones realizadas por algunas disciplinas de las ciencias sociales aportan diferentes enfoques teórico–metodológicos, escalas de análisis y objetos de indagación en torno al trabajo infantil. Un interrogante central que han hecho es qué concepciones de infancia subyacen a los discursos que giran en torno a la figura del niño o la niña que trabaja. Los discursos oficiales se basan en una concepción de la infancia que es opuesta al trabajo, visto así como no esperable ni adecuado en esta etapa de la vida. El trabajo infantil es definido como un determinante social que vulnera derechos del niño y es definido “como todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico”¹.

Este artículo toma como supuesto la idea de que no hay una infancia universal definida por etapas bio–psicológicas de crecimiento y desarrollo del ciclo vital o caracterizada por una esencia que supone actitudes esperables en los niños y las niñas de todas las sociedades

y tiempos (Colángelo, 2003). Como toda clasificación y toda institución social, la infancia es socio históricamente construida. De allí que uno de los objetivos del artículo sea caracterizar un tipo particular de infancia, la de los niños y las niñas que trabajan y la de jóvenes y adultos que trabajaron en el contexto familiar, y precisar las prácticas, aprendizajes y valores que la definen desde la perspectiva de los actores. En este sentido, el trabajo de campo etnográfico es particularmente significativo porque permite conocer la perspectiva de los actores a través de la presencia directa en el campo y su posterior transformación en dato (Guber, 2004).

El lugar de estudio es un barrio del Municipio Colonia Wanda, noroeste de Misiones, que presenta altos niveles de trabajo infantil² en extracción y venta de piedras semipreciosas.

Este artículo presenta varias posturas acerca del trabajo infantil así como algunos aportes teórico–metodológicos del campo de las ciencias sociales, continúa con una caracterización socio histórica del lugar de estudio y finaliza con el análisis de resultados del trabajo de campo (asociados a categorías de análisis inductivas y deductivas).

2 La presencia de niños/as que realizan este trabajo ha sido señalada por Mastrangelo (2006) y confirmada por distintos actores sociales del lugar de estudio como promotoras de salud, maestras y diversos agentes estatales. Es un tema importante para el Municipio tal como se evidencia en los diarios locales. <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=3781917645644812> (consultado el 18/4/2016), <http://misionesonline.net/2015/07/07/wanda-a-traves-de-talleres-y-deportes-el-area-social-quiere-erradicar-la-venta-callejera-de-los-ninos/> (consultado el 10/3/2016)

1 <http://www.ilo.org/ippec/facts/lang--es/index.htm>

Aportes de la antropología para el análisis del trabajo infantil

Un aporte clave que han hecho las vertientes constructivistas de las ciencias sociales es resaltar el carácter construido e histórico de las instituciones y clasificaciones sociales. Una mirada antropológica de la infancia supone, así, problematizarla y encontrar su carácter diverso e histórico. En este sentido, el conocimiento de la perspectiva de los actores sociales es un aporte clave para dar cuenta de la diversidad de experiencias en torno a la infancia y al trabajo. Además, posibilita complejizar la perspectiva que adoptan los organismos internacionales³ sobre el trabajo infantil, al incluir aspectos que desafían las nociones universales reflejadas en sus publicaciones e informes.

Las investigaciones de ciencias sociales señalan la importancia de conocer los supuestos sobre infancia que sustentan las distintas perspectivas sobre el trabajo infantil porque a partir de allí se derivan las alternativas acerca de cómo actuar (Rausky, 2009b). Una de las formas más frecuentes en que se clasifica el debate en torno al trabajo infantil es presentar dos posiciones contrapuestas⁴, la de los abolicionistas y los regulacionistas⁵ (Novick & Campos, 2007, Silva, 2011). En el primer grupo se ubica la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) y los programas gubernamentales de alcance nacional y provincial⁶ que adecúan sus reglamentaciones e intervenciones a los lineamientos que promueve la OIT.⁷ Partiendo de la base de que

el trabajo realizado por niños y niñas vulnera sus derechos, proponen su erradicación y de carácter urgente para las consideradas peores formas. Las vertientes regulacionistas (Liebel, 2003, 2013), por su parte, hacen una defensa del derecho de los niños y las niñas a trabajar, organizarse y opinar. En este caso, se propone la regulación de la actividad laboral, mejorando las condiciones de trabajo. Siguiendo a Liebel, el derecho a trabajar que reclaman los niños y las niñas y adolescentes trabajadores (NAT) debe comprenderse como “el derecho de tener el mejor trabajo posible y de combatir de manera activa cualquier tipo de explotación y humillación” (Liebel, 2013, p. 135)

Por otro lado, la metodología cualitativa es reivindicada por investigaciones de ciencias sociales latinoamericanas (Szulc, 2002, Mastrangelo, 2006, Aparicio, 2007, Padawer, 2010, Noceti, 2011, Silva, 2011) porque contribuye a observar los aspectos singulares del trabajo infantil y los modos en que es comprendido por los actores sociales en contextos particulares. Por su parte, los abordajes estadísticos invisibilizan aspectos centrales para comprender al fenómeno del trabajo infantil, sobre todo si se considera su carácter no clásico⁸ e ilegal.

Las investigaciones (Halperín, 2012, Rausky, 2009a, Macri, 2005) coinciden en que se debe conceptualizar al trabajo infantil como fenómeno complejo que puede ser analizado desde distintos enfoques. El marco interpretativo predominante del trabajo infanto-adolescente en las investigaciones latinoamericanas es de las estrategias de subsistencia de la familia (Macri, 2012). En Argentina se distinguen los análisis centrados en variables macrosociales y microsociales. Dentro del último conjunto se enfatizan distintas dimensiones que juegan roles fundamentales en la visión del mundo de los sujetos, como los valores y creencias sobre el trabajo, educación, organización familiar,

3 Organización Internacional del Trabajo (OIT), Programa Internacional para la erradicación del trabajo infantil (Ipec)

4 Rausky (2009a) ha hecho un trabajo comparativo entre la posición abolicionista y proteccionista a partir del análisis de la posición de la OIT y del Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

5 Ver discusión más detallada sobre los planteos de cada posición en el artículo de Novick y Campos. En: OIT, 2007, así como en el libro de Silva (2011).

6 A nivel nacional el seguimiento del trabajo infantil lo realiza la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (Conaeti) desde el Ministerio de trabajo, mientras que a nivel provincial lo hace la Comisión Provincial de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (Copreti).

7 Por lo menos en los países miembro de la OIT, como es el caso de Argentina.

8 La corriente teórica denominada Nuevos estudios del trabajo latinoamericano plantea que las formas de trabajo industriales se combinan con condiciones de trabajo no industriales, no asalariadas, no formales, no protegidas; “no clásicas”. Estas últimas condiciones de trabajo fueron parte de la estructuración histórica de los trabajadores rurales en América Latina y continúan formando parte del mercado de trabajo, por lo que se propone una conceptualización ampliada de trabajo y del sujeto laboral (no pensado en términos de una identidad estructural vinculada sólo al trabajo industrial).

relaciones de género e infancia (Rausky, 2009a).

Una de las formas de incluir estas dimensiones en las investigaciones etnográficas es problematizar la categoría de trabajo infantil. La distinción conceptual entre el trabajo infantil y la incorporación de los niños y las niñas a las actividades productivas al grupo doméstico (Padawer, 2010) es relevante en dos sentidos. Por un lado, permite discutir con la definición normativa de trabajo infantil⁹, al considerar un tipo de participación en la economía doméstica que no sería incluida en esa definición. Por otro lado y en relación con ello, se amplía el horizonte de análisis, involucrando fenómenos que de otro modo no serían siquiera considerados, como el aprendizaje de habilidades en contextos no escolares. La incorporación de los niños y las niñas a las actividades productivas del grupo doméstico “es condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares”, mientras que el trabajo infantil “implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades” (Padawer, 2010, p. 363).

Noceti (2011) también propone una distinción conceptual que apunta a enfatizar las dimensiones de políticas públicas y pobreza. El concepto de explotación laboral infantil se distingue del trabajo infantil porque hace referencia a las estrategias de supervivencia familiar ante la ausencia de políticas frente a la pobreza. Así, argumenta que lo que se debe erradicar son las “formas de vida entrampadas en condiciones de pobreza de los trabajadores rurales” (Noceti, 2011, p. 18) y, en contraposición al planteo de la OIT, las políticas deben dirigirse a los hogares más que a las personas. En este marco, la vulneración de derechos del niño es una consecuencia de

esta situación de explotación y no del trabajo infantil¹⁰.

Caracterización socio-histórica del lugar de estudio

El Municipio Colonia Wanda pertenece al Departamento Iguazú, ubicado al Noroeste de la Provincia de Misiones. Según los datos del último censo nacional, el municipio tiene una población de 15.529 personas (Instituto Provincial de Estadística y Censos-Ipec, 2015). Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del departamento Iguazú son 4.575 de un total de 21.466 hogares (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación, 2014).

El Puerto de Wanda fue un centro de extracción forestal de maderas nativas desde 1874 hasta fines de la década de 1920, cuando se convirtió en lugar de acceso de migrantes polacos del proyecto de colonización privada que fundó Colonia Gobernador Lanusse, a 36 kilómetros de la costa del río Paraná. Esta colonia, que se planeó como yerbatera, subsistió entre 1930 y 1960 por la articulación económica y social con una laminadora de madera. Los colonos realizaban las funciones de abastecimiento de esa fábrica en el campo, pues por flete y características edáficas la yerba mate que producían no siempre alcanzaba precios competitivos. Entre la década de 1970 y el presente, la intensificación de las plantaciones monocultivo de pino redundó en el cierre de la laminadora y el despoblamiento de las chacras de la Colonia Gobernador Lanusse. Los trabajadores y las unidades de producción doméstica de la colonia migraron a Wanda como residentes urbanos (Mastrangelo, Scalerandi & Figueroa, 2011). Los chacreros o cuidadores se instalaron en el puerto, mientras que los colonos ocuparon casas que ya tenían en el centro de Wanda.

Durante la década de 1970 se define un

⁹ Se toma la definición de Trabajo Infantil Peligroso (Convenio 182, OIT) en la medida en que esta investigación se refiere a la actividad minera, considerada una de las peores formas de trabajo -y por ello urgente de erradicar-: “el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños” (OIT, 2010, p. 39).

¹⁰ Trabajo infantil se refiere a aquellas actividades y/o estrategias de supervivencia remuneradas o no, realizadas por personas menores de 16 años de edad “visibles, invisibles y también ocultas, donde el ‘sustento logrado’ o el ‘beneficio’ del servicio puede servir para sí mismo y/o contribuir al mantenimiento del grupo familiar de pertenencia y/o de la apropiación de terceros explotadores” (Noceti, 2011, p. 4).

marcado perfil foresto-industrial en el Noreste de Misiones. Algunos procesos lo facilitaron, como el asfaltado de la Ruta Nacional n° 12 y la puesta en funcionamiento (y ampliación) de plantas de celulosa. Este proceso se acelera en la década de 1980 y se combina con los bajos precios de la producción primaria minifundista durante la década de 1990. Esto origina concentración de la tierra y pérdida de minifundios que da lugar al fenómeno de ocupación de tierras peri-urbanas y rurales (Mastrangelo, 2006) del que el lugar de estudio es un caso.

En este contexto, la minería de gemas y geodas a pequeña escala surge como una alternativa de inserción económica de algunos colonos descapitalizados y como pluriactividad (actividades rurales, servicios domésticos, construcción) en los hogares más pobres. Sobre todo, en períodos de mayor afluencia de turistas a la zona, como vacaciones y feriados largos.

Los yacimientos de piedras semipreciosas son de distinto tipo: hay explotaciones formalizadas con extracción de piedras de manera regular, y hay otras informales que son conjuntos de piedras a cielo abierto. De este último tipo extraen piedras los niños y las niñas y sus padres, quienes luego las venden a los turistas sin previa elaboración: o las venden solas sin pulir, o las “pican” y las usan como partes de los típicos arbolitos¹¹ que se venden en la calle de la entrada a dos importantes empresas mineras, Compañía Minera Wanda y Tierra Colorada¹².

Tanto la extracción y venta de piedras semipreciosas como el trabajo temporal en la cosecha de yerba mate –tarefa– incorporan niños y niñas y jóvenes como mano de obra. La autoexplotación de todos los miembros de la unidad doméstica se vincula a condiciones sociales históricamente determinadas de los ámbitos rurales, por lo que no debe analizarse sólo en relación con los modelos de familia (Padawer & Enriz, 2009). En el caso de la tarefa¹³, que se caracteriza por el pago a destajo,

es una práctica frecuente que el tarefero reciba ayuda de su familia –entre los que se encuentran niños y niñas– para cosechar en menos tiempo más cantidad de yerba y así incrementar la cantidad cosechada (Roa, 2013). Cabe mencionar que no obstante esté vigente la ley¹⁴ que prohíbe el trabajo infantil y que muchas de las familias tareferas sean beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo¹⁵, que implica un fuerte incremento de controles para prohibir la permanencia de niños y niñas en actividades laborales, aún persiste la práctica de que los niños y las niñas acompañen a sus padres durante la cosecha (Traglia, 2014).

Trabajar desde niños y niñas en perspectiva del actor

El trabajo de campo etnográfico tomó como unidades de análisis tres unidades domésticas (UD) que fueron también objeto de indagación de una investigación anterior (Mastrangelo, 2006). Debido a ese antecedente, se sabe que algunos integrantes de las UD han sido trabajadores infantiles en minería junto a sus padres y madres, quienes, a su vez han trabajado durante su niñez. La intención en la selección de la muestra responde a la búsqueda por realizar un estudio diacrónico que permita articular la investigación precedente con la actual. Los niños y las niñas vendedores de piedras

11 Son artesanías de alambre con piedras preciosas, pegadas con pegamento adhesivo de contacto.

12 Se trata de empresas privadas de minería de la localidad.

13 Tarefa es una palabra del idioma portugués que se utiliza para designar la tarea de cosechar manualmente la yerba mate.

14 Desde el año 2008, se encuentra vigente la ley 26.390 que eleva la edad mínima de admisión al empleo a 16 años con la finalidad de combatir el trabajo infantil y fortalecer la protección del trabajo adolescente. En su artículo n° 189 bis se exceptúan de esta prohibición a las personas mayores de 14 años y menores de 16 que sean ocupados en empresas cuyo titular sea su padre madre o tutor, en jornadas que no podrán superar las tres horas diarias, y las quince horas semanales, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas y/o insalubres, y que cumplan con la asistencia escolar. La empresa de la familia del trabajador menor que pretenda acogerse a esta excepción a la edad mínima de admisión al empleo, deberá obtener autorización de la autoridad administrativa laboral de cada jurisdicción. (Información Legislativa, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas)

15 La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social fue una medida implementada en Argentina en el año 2009 y se inscribe en el marco los denominados Programas de Transferencia Condicionados. Esta medida apunta a aumentar los ingresos de las familias mediante una transferencia monetaria cuya finalidad es alcanzar con un ingreso mínimo a aquellos niños que hasta ese momento no recibían ningún tipo de ingreso de carácter formal. La contraprestación consiste en la obligación de los padres o titulares del beneficio de cumplir con los requisitos establecidos: cumplimiento de controles de salud y vacunación de los niños y cumplimiento del ciclo escolar correspondiente, para los de edad escolar.

semipreciosas son actualmente adolescentes y jóvenes sobre los que se indagó en perspectiva del actor acerca de sus experiencias de trabajo en la infancia.

Para tener conocimiento de estas experiencias, se realizaron entrevistas no directivas que tomaron como ejes las habilidades, valores y padecimientos del trabajo infantil, considerando las consecuencias que hayan tenido en sus trayectorias laborales y escolares en otras etapas de la vida (adolescencia, juventud, adultez). Las citas de entrevistas se agruparon en categorías predefinidas (en función del problema de investigación y de la bibliografía consultada) y también de acuerdo a los temas que emergieron de manera más recurrente y significativa en el trabajo de campo. Se entrevistó a dos mujeres (Teresa y Patricia, UD n°1 y UD n° 2, respectivamente) de 55 y 60 años de edad, a tres hijos/as de Patricia (David, Ricardo y Nancy), y a un informante de 22 años (Juan, UD n° 3). Además, se citan fragmentos de conversaciones breves con una vendedora de piedras (Silvia) que no formó parte de la investigación previa ya mencionada.

Tomar como objeto de indagación la experiencia de la infancia de adultos implica considerar la memoria como dimensión analítica, pues atraviesa la construcción que los sujetos hacen de sus relatos del pasado. Según Arfuch (2013), el relato no es concebido como una mera representación de la experiencia –“con la evanescencia y el capricho de la memoria” (Arfuch, 2013, p. 75)– sino que tiene una forma determinada en función de la situación de enunciación, el género discursivo y el interlocutor. Por otro lado, ese relato que los sujetos hacen sobre su pasado permite comprender y reflexionar sobre su mundo social, articulando la experiencia propia narrada con la experiencia colectiva.

Trabajo, redes sociales y valores

Uno de los temas que apareció más asociado al hecho de trabajar desde niños y niñas fue el “estar con otros y otras”¹⁶ y conocer gente. Especialmente, fue señalada la importancia

que tuvo para conseguir empleos futuros o para crear grupos de amigos. Por otro lado, lo que “el trabajo enseña” fue también un tema destacado en las entrevistas. En particular, la importancia de “tener lo propio” como consecuencia de trabajar y poder comprar ciertos productos, como zapatillas y útiles escolares.

David y Ricardo¹⁷ (19 y 17 años, respectivamente) están trabajando actualmente como vendedores de paseos en lancha por el Río Iguazú. Este empleo lo consiguieron gracias a haber conocido, mientras vendían las piedras en la calle años atrás, a un trabajador de una empresa minera de la zona que los contactó para ofrecerles este trabajo.

Las redes sociales que se generan al estar en la calle vendiendo piedras no solamente resultan importantes por la posibilidad de conseguir un trabajo en el futuro, sino porque permiten conocer gente de la que “se aprenden cosas nuevas, de otros lugares, personas que después son conocidos y te vas a cruzar”. El gusto por conocer turistas se vincula, en el caso de David, a “poder darle información sobre el lugar donde vivimos”. Según Juan, lo más “lindo” de haber trabajado durante su niñez fue “joder con amigos, jugar” y formar grupos de amigos.

Nancy (20 años) también consiguió un trabajo en una empresa minera de la zona como consecuencia de haber conocido a uno de sus dueños cuando vendía piedras en la calle junto a sus hermanos. Trabajó desde los 15 años en un local de venta de artesanías y piedras semipreciosas, con una jornada laboral de 12 horas y un franco semanal¹⁸. Un caso de relación entre trabajo y redes sociales pero en sentido inverso a los anteriores es el de Teresa. Trabajar desde niña es recordado por Teresa como un “encierro” que le imposibilitó tener amigos y pareja, “mi primer novio fue recién a los 30 años”. El encierro al que refiere Teresa se vincula al hecho de haber trabajado en su casa, realizando actividades varias que le impedían salir: “La gente me decía, pasate a tomar tereré

¹⁶ Se utilizan comillas para designar expresiones nativas.

¹⁷ Se utilizan seudónimos en vez de nombres reales para preservar el anonimato de los/as entrevistados/as.

¹⁸ A excepción de la temporada alta, vacaciones o feriados, en la que no hay franco.

y yo no podía, yo estaba siempre ocupada, no tenía tiempo para ir”.

El trabajo en la niñez es también visto como un valor moral positivo para la generación de las adultas entrevistadas. Estas mujeres mencionaron la importancia de haber trabajado desde niñas, y de que sus hijos o sus hijas también lo hicieran, para “tener lo propio y no ir por el mal camino de la junta”. Es decir que no solamente el trabajo en la niñez es asociado a una moralidad y una actitud de vida deseable sino que el hecho de no hacerlo está ligado a una actitud condenable, como la mala junta y el robo: “Yo les digo a mis criaturas que el trabajo no es deshonra, les enseñé desde criaturas que no quería que tomen cosas ajenas” (Patricia). Lo que garantiza, según Patricia, alejarse de la vagancia y el “mal camino” es “estar ocupado”: “yo digo que es lindo hacer cosas y salir del mal camino, para mí es un orgullo que mis hijos sean trabajadores”.

Silvia y Teresa, además de destacar la importancia de “tener lo propio como fruto del trabajo”, enfatizaron la trascendencia que tuvo para ellas “estar haciendo algo”, estar “ocupadas”. Según Silvia, el trabajo la mantuvo y la mantiene “ocupada” y también “enseña”: “cuando estoy al pedo es demasiado largo el día para mí”, “valorás más las cosas cuando aprendés de chiquita a trabajar, aprendés de la vida trabajando”. Estos enunciados pueden ser interpretados a partir de nociones de peligro y riesgo que implicaría el no hacer nada, en tanto podría ser un momento de exposición a lo no esperado. La “mala junta” es un ejemplo de lo no esperable, es condenada y contrapuesta al “hacer algo”.

El trabajo y el género

La asociación entre género femenino y trabajo infantil doméstico ha sido señalada por varios estudios (Noceti, 2011, Pérez-García 2010, Capannini 2011, Aparicio, 2007. En Halperin, 2012) y esta investigación aporta datos que contribuyen a fundamentarla. En la mayoría de esos casos, la realización de tareas domésticas por niñas y adolescentes es referida por ellas mismas en términos de “ayuda”. Sin embargo, frente a la pregunta de “¿desde

cuándo trabajás? y ¿qué actividades hacías?” las mujeres entrevistadas respondieron en términos de trabajo, no de ayuda.

Las primeras experiencias de trabajo de las mujeres entrevistadas fueron en ámbitos domésticos, sea en sus propios hogares o en “casas ajenas”, y las tareas referidas fueron lavar ropa, cocinar y cuidar enfermos. Patricia combinó el trabajo doméstico no remunerado en su propia casa con una actividad que realizó con sus hijos y su hija, la venta de piedras semipreciosas a turistas. Su hija, Nancy, lo hizo por menos tiempo que sus hijos varones porque, según su madre, “ese no es un trabajo para niñas, es peligroso, se aprende mucha violencia en la calle”. Como consecuencia, desde sus 12 años, Nancy comenzó a realizar tareas domésticas y continúa haciéndolo, incluyendo actualmente el cuidado de su bebé.

El trabajo puede ser leído como un marcador de género en la medida en que implica una forma de “hacerse hombre”. Patricia comparó a dos de sus hijos diferenciando lo que logró uno y lo que no logró el otro a partir de trabajar: “el negro es un hombre, porque teniendo la misma edad¹⁹ que el más chico, 22 años, ya tiene su terrenito, su mujer. Si él trabajara atraería la atención de la vecina y de cualquier mujer”. Patricia hizo este comentario en un almuerzo familiar en el que todos los parientes presentes asintieron y repitieron en más de una oportunidad.

El “hacerse hombre” no solamente está vinculado al hecho de trabajar, y atraer la atención de una mujer, sino que aparece entrelazado a una forma de crecer. En particular, irse del barrio natal a trabajar a otro lado es significado por Patricia como el momento en que sus hijos crecieron “preferían dejar de vender piedras acá en Wanda y se iban a vender a Puerto Iguazú”. El momento al que se hace referencia fue cuando sus hijos no tenían más de 16 años y comenzaron a viajar solos a Puerto Iguazú para vender piedras.

La adquisición de habilidades en la experiencia del trabajo también se vincula al género. Hacer pan casero, cuidar de las vacas,

19 Patricia se refiere a que dos de sus hijos tienen la misma edad porque uno a los que alude no es hijo biológico sino su nieto, al que crió desde bebé porque la madre se fue a trabajar a Buenos Aires.

preparar dulce de leche y manteca casera fueron significadas como un “aprendizaje” por Teresa. En el “encierro” de trabajar dentro de su casa fue aprendiendo cómo hacer cada una de estas actividades, y además aprendió cómo cuidar y ocuparse de una persona inválida que vivía con ella, su padre.

La “caradurez” y la “simpatía” fue un rasgo resaltado como garantía de buena capacidad de venta. Patricia se refirió a uno de sus hijos varones como un gran vendedor porque “era caradura, se comparaba a los turistas hablando y vendía”.

Las mujeres y las madres aparecen en los relatos como las centralizadoras del dinero obtenido por el trabajo de sus hijos y sus hijas: “la plata se la dábamos a mamá”. Eran ellas quienes se encargaban de comprar zapatillas y ropa para sus hijos con ese dinero. Actualmente, considerando que esos niños hoy tienen desde 18 años en adelante, con el dinero que obtienen de su trabajo se compran ropa ellos mismos, pero en algunos casos siguen dándole a la madre una parte del dinero, que se destina a la compra de algunos alimentos para la familia, especialmente carne y milanesas preparadas. Es decir, que mientras el dinero aportado por los niños y las niñas es individualizado porque la compra de zapatillas y ropa es para cada uno, cuando estos niños y estas niñas ya tienen independencia para comprarse esos artículos, el aporte que hacen se dirige a la reproducción del hogar.

El trabajo y la escuela

Trabajar desde niñas y asistir a la escuela resultó incompatible para la generación de mujeres adultas entrevistadas. Todas mencionaron la importancia de que sus hijos “no repitan” esa historia, y de hecho ninguno y ninguna dejó de estudiar. Si bien algunos y algunas repitieron y abandonaron por un tiempo la escuela, o (como Nancy) dejaron temporalmente de ir a la escuela debido a las jornadas laborales de 12 horas, luego retomaron las clases por la noche.

Teresa dejó la escuela en 7° grado porque le resultó “imposible” cuando tuvo que cuidar a su padre tiempo completo, como consecuencia

de una mordedura de víbora que “lo dejó inválido”. Sus hermanos varones no pudieron cuidarlo porque “trabajaban en la yerba todo el día”. Según Teresa, en “su tiempo” era mucho más difícil ir a la escuela, mientras que “Ahora es muy fácil, te dan todas las cosas. Antes había que trabajar para conseguirlas. Yo digo que si no van a la escuela es porque no quieren estudiar, nosotros teníamos que partir un lápiz a la mitad”.

La asistencia a la escuela de los niños y las niñas que trabajan actualmente fue observada en el trabajo de campo y reconocida por las autoridades de la escuela pública de nivel primario ubicada en el lugar de estudio. Este dato aporta información para trazar diferencias entre las generaciones de trabajadores infantiles y además es una evidencia que permite complejizar la idea que sustenta las políticas públicas respecto a que si un niño trabaja no asiste a la escuela.

El trabajo y la salud

Trabajar e ir a la escuela tiene consecuencias sobre el cuerpo. El cansancio fue mencionado por la mayoría de los entrevistados y las entrevistadas como uno de los aspectos del trabajo con consecuencias negativas sobre la salud. Cuando el hijo de Teresa llegaba a su casa “agotado”, luego de una jornada de trabajo y escuela, le pedía “haceme diez minutos de masajes... un diez minutos más... otros diez minutos... le daba gusto demasiado, y así se hacía media hora -ríe” (Teresa).

Se ha observado que durante los feriados, algunos niños y algunas niñas pasan el día entero en la calle, sin hacer cortes para almorzar. Un grupo de tres niños que vendían contaron que “Le pedimos comida a los turistas, si vos le pedís, ellos te dan galletitas”. No obstante, algunos vendedores y algunas vendedoras hacen un corte para ir a almorzar a su casa o se llevan alguna vianda si es feriado, cuando las jornadas de trabajo duran todo el día debido a la gran cantidad de turistas que llegan al pueblo.

La práctica de ir al monte a buscar piedras supone algunos riesgos. Uno de los más “peligrosos” son los derrumbes de los pozos más viejos que exigen tener un cuidado especial

o mejor aún “ni meterse”, sugiere un vendedor de 13 años. Además, cuando llueve mucho el camino es muy resbaloso por lo que “hay que tener cuidado, saber por dónde andar”.

Las piedras son removidas de la tierra con las manos, sin uso de guantes, y esto produce cortes que “lastiman la mano”. Antes de ser vendidas, se lavan con agua y jabón en polvo para sacarles la tierra colorada que les haya quedado pegada. Algunas piedras, sobre todo las de menor tamaño, son martilladas, convertidas en “granel” (o pedacitos pequeños que se usan para armar los arbolitos) y este proceso ocasiona golpes frecuentes en las manos.

Una de las diferencias que es posible observar con respecto a la investigación del 2006, es que algunos vendedores de piedras que en ese período solían ir al monte ya no van más a excavar sino que le compran la piedra a un tercero. Según Teresa, “ya no se va tanto al monte, comprar la piedra es muy barato”.

El trabajo y el control²⁰

Una de las cuestiones que compararon Patricia y Teresa fue la “tranquilidad” y el “buen clima” que había cuando ellas vendían piedras con sus hijos años atrás. Por el contrario, “ahora se ven peleas entre los propios vendedores, sea entre niños o entre sus padres”. No se ha podido observar alguna de estas peleas durante el trabajo de campo, pero sí se produjo una situación de tensión entre vendedores a raíz del control al trabajo infantil: durante los feriados de Semana Santa, pasaron dos camionetas, una de ellas de “Tránsito” y la otra de “Gendarmería”, por la calle donde se ubican los vendedores y las vendedoras a muy baja velocidad y mirando constantemente lo que allí sucedía. Cuando encontraron a un grupo de tres niños (de 10 y 12 años) que vendían sin estar acompañados por adultos, les dijeron a los gritos que se fueran a su casa porque “no pueden estar haciendo

eso sin adultos”. Mientras los niños se iban a su casa, los comentarios de los vendedores y las vendedoras que estaban presente fueron contrapuestos: “pobrecitos, miralos”, a lo que se le contestó “pero cómo van a estar solos, cómo los van a dejar solos sus padres”, “yo salía con la gurisada siempre, nunca los dejé solos”. Acompañar a sus hijos y sus hijas en la venta de piedras fue una práctica habitual entre todas las mujeres entrevistadas, quienes además reiteraron la expresión de “no dejarlos nunca solos”.

Tomando como antecedente la investigación ya mencionada y considerando que durante el lapso entre aquella investigación y la actual hay una ley vigente que prohíbe el trabajo infantil a menores de 16 años, es posible señalar que hay un mayor control sobre el trabajo infantil. Este control fue observado en períodos en los que el trabajo infantil se hace visible para los turistas, las camionetas sólo circula los días feriados.

Reflexiones finales

Este artículo ha presentado resultados preliminares de una investigación etnográfica situándolos en el marco de un debate teórico sobre trabajo infantil, con el objetivo de aportar elementos que permitan caracterizar una experiencia de la infancia caracterizada, entre otras cosas, por trabajar. El conocimiento de la forma en que se desarrolla esa experiencia ha permitido discutir algunas concepciones hegemónicas sobre trabajo infantil. Para ello fue significativo el aporte del trabajo de campo, en la medida en que permitió conocer la perspectiva de los actores sociales así como observar prácticas que permiten reponer y caracterizar el marco en el que se desarrollan las actividades laborales. Se ha demostrado cómo el hecho de trabajar durante la niñez adquiere significados y prácticas específicas según la generación, el género y la historia familiar particular.

Algunas consecuencias que se atribuyen al hecho de trabajar desde la niñez, como dejar la escuela, también se encontraron vinculadas a categorías como la generacional. Mientras que para las generaciones de adultas no fue posible siquiera terminar el nivel primario de educación por haber trabajado durante su niñez, quienes

20 Si bien el control aparece en este artículo especialmente ligado a la gendarmería y agentes de tránsito, hay distintos órdenes en que se despliega el control. Hay un tipo de control vinculado al cuidado que es marcador de diferencias morales. Por ejemplo, cuando las madres afirman no haber dejado solos a sus hijos en la tarea laboral, se están diferenciando de otras madres y posicionando a ellas mismas en una relación social de un tipo de trabajo infantil más cuidado que otros.

hoy tienen alrededor de 20 años, y los niños y las niñas que hoy venden piedras (entre 10 y 12 años) pudieron seguir estudiando en cuando no salían a vender o a buscar piedras en el monte. Las trayectorias generacionales vinculadas a la escuela marcan también los deseos de los padres en relación con sus hijos y sus hijas, “no repetir la historia” es una expectativa que promueve un trabajo infantil diferenciado entre las generaciones.

Trabajar durante la niñez fue referido por los jóvenes, los niños y las niñas como un divertimento, como un momento en que se juega y como una forma de establecer amistades que perduran hasta hoy. En este sentido, a diferencia de la hostilidad con que se asocia al trabajo callejero en las grandes ciudades, la calle resulta un espacio de socialización y juego, valorado positivamente por quienes trabajan allí. Las redes sociales conforman otro aspecto central de socialización en el trabajo en la calle. La posibilidad de conocer personas y entablar vínculos con otros y con otras por estar allí, ha culminado en algunos casos con la obtención de un empleo en el futuro. Estas experiencias pueden ser comprendidas respecto a la generación y al género: mientras que las generaciones adultas refirieron haber trabajado puertas adentro de la casa durante su niñez, para los jóvenes y las jóvenes el contacto con otros que ocurre al estar en la calle fue una condición de posibilidad para estar hoy empleados y conservar amigos de la infancia. Ahora bien, mientras que esa posibilidad se debió a la “simpatía” en los varones, en las mujeres fue desalentado por las generaciones de adultas. En este sentido, a pesar de la diferencia entre generaciones, hay una continuidad en términos de género: las mujeres se ocupan primordialmente de trabajar en el ámbito doméstico, lo que incluye tareas de cuidado hacia familiares. Por otra parte, la experiencia de trabajar durante la infancia es a la vez un marcador de edad y de género. “Hacerse hombre” implica un tránsito a la vida adulta que en parte es promovido por el hecho de trabajar.

Las mujeres y las madres de las familias visitadas centralizan dinero obtenido por parte de sus hijos y sus hijas y luego quienes lo administran y se hacen cargo de hacer compras,

sea ropa para alguno o alguna de sus hijos o sus hijas o productos alimenticios destinados a la familia. La división del trabajo en función de la categoría de género se encontró a partir de la asociación entre trabajo doméstico y género y también en la propia dinámica familiar.

El hecho de acompañar a sus hijos en la búsqueda de piedras en el monte y en la venta fue una práctica habitual entre las madres entrevistadas, y fue especialmente enfatizado por ellas el hecho de no dejar nunca solos o solasa sus hijos y sus hijas en estas actividades. Incluso, criticaron a los padres que dejan que sus hijos o sus hijas vendan solos y solas como sucede actualmente. Por eso, compartir ese espacio es valorado positivamente, y es considerado como mal padre o mala madre no hacerlo. Interpretar los enunciados de estas madres en un sentido moral permite ver que se refieren a sus hijos y a sus hijas se posicionan ellas mismas, diferenciándose de otros padres en este caso. “No dejarlos solos” puede ser leído en términos de un trabajo infantil más cuidado, en el que hay acompañamiento de adultos. En este sentido se dice que cuando se habla de infancia, se involucran también nociones de maternidad, paternidad y familia que modelan experiencias infantiles deseables.

El conocimiento del espacio, de los recursos y la interacción con otros o con otras que implica la extracción y venta de piedras, son saberes y prácticas valorados que propician un conocimiento del mundo y un modo particular de crecer (Remorini, 2010). Por ello, la distinción conceptual y empírica entre trabajo infantil e incorporación de los niños a actividades productivas del grupo doméstico es pertinente en este caso analizado, mientras se aprende y se socializa trabajando. Estas distinciones analíticas permiten discutir las nociones universales sobre trabajo infantil (sobre las que se legisla) que finalmente conducen a condenarlo sin contemplar sus rasgos singulares y evitan focalizar en las condiciones materiales de existencia en que tienen lugar. En este sentido, el trabajo de campo permitió caracterizar un contexto singular y conocer las prácticas que las personas despliegan y el modo en que son significadas por ellas.

Lista de referencias

- Aparicio, S. (2007). El trabajo infantil en el agro. En OIT (comp.) *El trabajo infantil en la Argentina*, (pp 205–240). Buenos Aires: OIT.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Ponencia presentada en: Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (2004) *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Halperin, V. (2012). Trabajo infantil e infancia: un estado del arte de la investigación en Argentina (2009–2011). En M. Macri & C. Uhart (comps.) *Trabajos infantiles e infancias. Investigaciones en territorio (Argentina, 2005–2010)*, (pp. 39–83). Buenos Aires: La Crujía.
- Instituto Provincial de Estadística y Censos (Ipec) (2015). *Gran Atlas de Misiones. Posadas*. Recuperado de: <http://www.ipecmisiones.com/w1/>.
- Liebel, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuen Editores.
- Llobet, V. (2012). Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. *Desarrollo Económico*, 52 (206) pp. 311–328.
- Macri, M. (2005). *El trabajo infantil no es un juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900–2003)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Macri, M. (2012). Proyecto Ubacyt 078 “Trabajo infantil e infancia”. En M. Macri & C. Uhart (comps.) *Trabajos infantiles e infancias. Investigaciones en territorio (Argentina, 2005–2010)*, (pp. 21–37). Buenos Aires: La Crujía.
- Mastrangelo, A. (2006). Miserias preciosas: Trabajo infantil y género en la minería artesanal. Misiones, Argentina. En Z. Castilhos, M. Lima & N. Castro (eds.) *A questão de gênero e trabalho infantil na pequena mineração sul-americana Brasil, Perú, Argentina, Bolívia*, (pp. 135–151). Rio de Janeiro: Cetem, CNPQ.
- Mastrangelo, A., Scalerandi, V. & Figueroa, M. (2011). Del recurso natural a la plantación: Condiciones de trabajo en la producción forestal del Norte de Misiones. En A. Mastrangelo & V. Trpin (comps.) *Entre chacras y plantaciones. Trabajo rural y territorio en producciones que Argentina exporta*, (pp. 59–146). Caba: Ciccus.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2014). *Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Información censal del año 2010*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Relaciones Económicas con las Provincias (Dinrep).
- Noceti, M. (2011). “Trabajo infantil rural” y “explotación infantil rural”. Aportes antropológicos a la diferenciación de conceptos para el diseño de políticas de protección de derechos del niño en el sudoeste bonaerense. *Revista Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (22), pp. 58–73.
- Novick, M. & Campos, M. (2007). El trabajo infantil en perspectiva. Sus factores determinantes y los desafíos para una política orientada a su erradicación. En OIT (comp.) *El trabajo infantil en la Argentina*, (pp. 19–52) Buenos Aires: OIT.
- OIT (2010). *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra: OIT.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Revista Horizontes Antropológicos*, 16 (34). pp. 349–375.
- Padawer, A. & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá guaraní. *Revista Avá*, (15), pp. 315–332.
- Rausky, M. (2009a). Perspectivas sobre el trabajo infantil en la Argentina: Un análisis de las investigaciones desarrolladas en las Ciencias Sociales. *Revista de Estudios*



- Regionales y Mercado de Trabajo*, (5). pp. 177–200.
- Rausky, M. (2009b). *¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 7 (2). pp. 681–706.
- Remorini, C. (2010). Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbyá (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2). pp. 961–980.
- Roa, M. (2013). Tarefa que me hiciste sufrir... La emocionalidad en la construcción del self de los jóvenes de las familias tareferas. *Revista Trabajo y Sociedad*, (20). pp. 323–343.
- Silva, M. (2011). *Trabajo infantil y salud: aportes a la construcción del conocimiento. Visiones y paradigmas*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Szulc, A. (2002). *Entre el trabajo y la escuela. Una aproximación antropológica al porqué del trabajo infantil*. Ponencia presentada en Segundas Jornadas de la Cuenca del Plata, Rosario, Argentina.
- Traglia, C. (2014). “Ahora tenemos salario”: *Transformación de las familias tareferas de Jardín América a partir del acceso a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social*. Tesis de Licenciatura no publicada. Tesis para optar al título de Licenciada en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina.

Referencia para citar este artículo: Moral-Jiménez, M. V. & Pelayo-Pérez, L. E. (2016). Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1217-1233.

Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores*

MARÍA DE LA VILLA MORAL-JIMÉNEZ**
Profesora Universidad de Oviedo, España.

LORETO ELVIRA PELAYO-PÉREZ***
Graduada Universidad de Oviedo, España.

Artículo recibido en julio 21 de 2015; artículo aceptado en septiembre 21 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El objetivo de este estudio es analizar factores vinculados a la estructura y funcionalidad familiar; así como de carácter sociodemográfico, relacionados con el comportamiento delictivo en adolescentes. Para ello, seleccionamos aleatoriamente una muestra de escolares (n=118) del Principado de Asturias (España), divididos en dos grupos: cívico (n=87) y comportamiento delictivo (n=31), así como un grupo de adolescentes que cumplen Medida Judicial en Régimen Medio Abierto (n=22). Hallamos diferencias significativas en función de características individuales como edad, género y nivel de estudios, siendo los varones con mayor edad los que presentan más conductas delictivas. La formación académica de la madre, la separación conyugal y la ausencia del padre, son factores influyentes en el desarrollo de comportamientos delictivos que deriven en una sanción penal. Proponemos una discusión sobre las implicaciones de los resultados para la prevención de los comportamientos delictivos en menores.

Palabras clave: Comportamiento antisocial, conducta delictiva, adolescencia, género, nivel educativo, estructura familiar, socialización familiar (Tesauro Isoc de Psicología, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC).

Socio-demographic and family factors in Spanish children that engage in criminal or civic-minded behavior

• **Abstract (analytical):** This study aims to analyze factors associated with family structure and functionality, as well as socio-demographic characteristics, related to criminal behavior in

* Presentamos este artículo investigación científica y tecnológica como resultado de la investigación realizada en la Asociación Centro Trama (enero a marzo de 2014) relacionada con el Proyecto titulado: "Análisis de los correlatos individuales, familiares y sociales de la violencia contra la mujer en la relación de pareja", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (Contrato Ref: FEM2012-30659) en el período comprendido entre enero de 2012 a diciembre de 2015. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales. Área de conocimiento: Psicología. Subárea de conocimiento: Psicología Social.

** Profesora Titular de Psicología Social de la Universidad de Oviedo (España). Doctora en Psicología. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Cuerpo docente del Departamento de Psicología, Área de Psicología Social de la Universidad de Oviedo. Especialista en Psicología de las Relaciones Humanas y Experta en adicciones. Miembro del G.I.P. (Grupo de Investigación Psicosocial), de la S.C.E.P.S. (Sociedad Científica Española de Psicología Social), la A.E.S.E.D. (Asociación Española de Estudio de Drogodependencia), de la A.E.N. (Asociación Española de Neuropsiquiatría) y la F.I.F.I.E.D. (Fundación para la Investigación y Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo), entre otras. Correo electrónico: mvilla@uniovi.es

*** Graduada en Psicología por la Universidad de Oviedo y Máster Universitario en Políticas Sociales y Bienestar de la Universidad de Oviedo (en curso) con especialización profesional e investigadora en el área del bienestar social e intervención psicosocial. Profesional de intervención social en prácticas en la Asociación Centro TRAMA (marzo a abril de 2015) dentro del Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto. Correo electrónico: loretopelayo24@gmail.com



adolescents. The authors selected a random sample of students ($n=118$) from the Principality of Asturias (Spain) that were divided into two groups: civic-minded ($n=87$) and criminal behavior ($n=31$) and a group of adolescents that are currently the subject of court ordered sanctions ($n=22$). Significant differences were found in terms of individual characteristics such as age, gender and educational level, with older male adolescents presenting the highest levels of criminal behavior. The educational level of mothers, whether parents have separated and absent fathers are influential in the development of criminal behavior that could result in court-ordered punishments. The implications of these results for the prevention of juvenile criminal behavior are discussed.

Key words: Antisocial behavior, criminal behavior, youth, gender, education level, family structure, family socialization (Tesauro Isoc Psychology, Superior Council for Scientific Research, SCSR).

Fatores sociodemográficos e familiares em menores espanhóis com medida judicial, cívicos e infratores

• **Resumo (Analítico):** O objetivo deste estudo é analisar os fatores associados à estrutura e à funcionalidade familiar, bem como a natureza sociodemográfica, relacionados ao comportamento criminal em adolescentes. Para isso, foi selecionada uma amostra aleatória de estudantes ($n=118$) do Principado de Asturias (Espanha), divididos em dois grupos: cívico ($n=87$) e comportamento criminoso ($n=31$), assim como um grupo de adolescentes que cumprem Medida Judicial em regime semiaberto ($n=22$). Foram encontradas diferenças significativas em termos de características individuais, tais como idade, sexo e nível de escolaridade, sendo os homens mais velhos os que apresentam maior comportamento criminal. A formação acadêmica da mãe, a separação dos pais e a ausência do pai são fatores que influenciam no desenvolvimento de comportamento criminoso que poderia resultar em sanção penal. São discutidas as implicações dos resultados para a prevenção de comportamento criminoso juvenil.

Palavras-chave: Comportamento antissocial; comportamento criminoso; juventude; sexo; nível de educação; estrutura familiar; socialização familiar (Thesaurus ISOC de Psicologia, Conselho Superior de Investigações Científicas, CSIC).

-1. Introducción. -2. Metodología. -2.1. Participantes: Grupo escolar, Grupo comportamiento delictivo, Grupo cívico, Grupo medida judicial. -2.2. Instrumentos y variables investigadas. -2.3. Procedimiento y análisis de datos. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde una perspectiva integradora se reconoce la multicausalidad del comportamiento antisocial, dada la implicación de características psicológicas, psicosociales y evolutivas, así como de factores sociodemográficos y contextuales (Marshall & Marshall, 2011, Salazar, Margarita, Reynaldos, Figueroa & Valencia, 2009, Wardle, Hunter & Warden, 2011). La multicausalidad del comportamiento antisocial durante la adolescencia ha de ser analizada de un modo comprensivo e integral atendiendo la implicación, de factores intraindividuales, y también de procesos

históricos, sociales y culturales (Moral & Ovejero, 2011, 2013, Morales, 2008). De este modo, la conducta antisocial se define como un comportamiento adquirido por la relación de la persona con su medio (Arce, Seijo, Fariña & Mohamed-Mohand, 2010), caracterizado por un incumplimiento de las normas establecidas por la sociedad que reportan un perjuicio sobre su entorno (Bringas, Herrero, Cuesta & Rodríguez, 2006). En sentido laxo, se corresponde con la falta de respeto hacia el conjunto de la organización social (Martínez & Gras, 2007). A su vez, las conductas delictivas se resumen, según Antolín (2010), en el criterio de poder ser penadas por la ley, de ahí que

vengan delimitadas por la legislación penal del país, por su gravedad y por las medidas punitivas que serán impuestas.

En el aspecto jurídico social, atendiendo la situación actual de la regulación del Servicio de Reforma del Menor en España, conviene concretar que el marco legal que regula la responsabilidad penal de los menores es la Ley Orgánica 5 (Gobierno de España, 2000), de 12 de enero. Dicha ley se rige por una serie de principios que pueden ser resumidos en tres: interés del sujeto menor, carácter primordial de intervención educativa frente a la sancionadora, y flexibilidad y adecuación al caso concreto. La ejecución de las medidas impuestas por el Juez de Menores debe ser de carácter educativo, con el objetivo de asegurar la reinserción social y el respeto de los derechos del sujeto menor (Gobierno de España, 2000). Entre las posibles medidas judiciales a imponer se distinguen aquellas ejecutadas en Régimen de Internamiento y las que pertenecen a la actuación en Régimen Abierto y Medio Abierto, si bien el Real Decreto-ley 1774 (Gobierno de España, 2004) señala la posibilidad de la ejecución simultánea de varias medidas: aquellas que no sean privativas de libertad, una medida de permanencia de fin de semana con otra no privativa de libertad, o la retirada de permisos o licencias y la amonestación con cualquier otra medida diferente (véase Becerra, 2008, Sancha, 1998, Rodríguez, 2009, Urraca, 2005).

De acuerdo con los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística de España (2015), en España el número de personas menores condenadas por sentencia en firme fue de 15.048, un 2,1% más que el año anterior. La tasa de individuos menores de 14 a 17 años condenados por cada 1.000 habitantes de ese mismo rango de edad, fue de 8,7. El 80,7% de los sujetos menores condenados fueron varones y el 19,3% mujeres. Por edad, el grupo de 17 años fue el más numeroso (32,2% del total), seguido del grupo de 16 años (28,1%). Analizando el número de infracciones cometidas, dos de cada tres personas menores condenadas cometieron una única infracción penal, y una de cada tres realizó más de una. Así, en 2014 se inscribieron 25.717 infracciones penales cometidas por menores, un 0,4%

menos que en el año anterior, de modo que de este total, el 62,3% fueron delitos y el 37,7% faltas. A nivel retrospectivo, desde la puesta en vigor de la Ley 5/2000, nos encontramos con casos de delitos graves cometidos por menores de edad que han abierto el debate social sobre la revisión y endurecimiento de las medidas sancionadoras. Sin embargo, un delito grave como el homicidio representa el 0,16% de las infracciones cometidas y un 0,24% sobre el total de delitos (Instituto Nacional de Estadística de España, 2013).

En el análisis de las conductas antisociales y delictivas en menores, se tiende a adoptar un modelo explicativo con base en factores de riesgo y protección, desde el cual se postula la existencia de múltiples factores cuya presencia aumenta la probabilidad de aparición de problemas comportamentales (Antolín, 2011, Arce et al., 2010). Así, se ofrece una base teórica para el desarrollo de programas e intervenciones, y se actúa para reducir los factores de riesgo, al mismo tiempo que se potencian los factores de protección (Aguilar-Cárceles, 2012, Farrington, 2005, Koegl, Farrington & Augimeri, 2009). Dada nuestra orientación psicosocial, coincidimos con la propuesta del Modelo de Desarrollo Social sobre el que se fundamenta que los ámbitos en los que se desarrollan estos factores son el comunitario, la familia, la escuela, el individuo y el grupo de iguales (López & Rodríguez-Arias, 2012). Se sostiene que la tentativa explicación de problemáticas como esta se halla en la interrelación de la influencia de agentes de socialización en el menor o la menor, y de diversos factores asociados al clima familiar y a la adaptación escolar y grupal, así como en variables individuales y sociocomunitarias (Bringas, Ovejero, Herrero & Rodríguez, 2008, Chan, Estrada, Bringas & Rodríguez, 2009, Chan, Rodríguez & Moral-Jiménez, 2007, Gómez, Arango, Molina & Barceló, 2010, Luzón & Domínguez, 2014).

Al revisar la literatura especializada sobre el tema convenimos en que la adolescencia es el periodo crítico en el que se da un mayor número de conductas antisociales (Antolín, 2011, Arce et al., 2010, López & Rodríguez-Arias, 2012, Martínez & Gras, 2007, Montañés & Bartolomé,

2007, Sanabria & Uribe, 2009). Por tanto, esta etapa evolutiva se puede considerar como un factor de vulnerabilidad (Moral & Ovejero, 2004, Moral & Sirvent, 2011). De este modo, las variables psicosociales y biológicas actúan en la adolescencia como factores de riesgo o de protección ante el comportamiento antisocial y delictivo (Andrews & Bonta, 2010, Fariña, García & Vilariño, 2010, Vilariño, Amado & Alves, 2014). Se considera un factor de riesgo la aparición de conductas antisociales y delictivas a edades tempranas que se mantienen durante su desarrollo, debido a que aumentará la probabilidad de continuar presentando estas conductas, pero con agravamiento (Koegl et al., 2009, Sanabria & Uribe, 2009, Sánchez, Hernández, Castro & Quintero, 2012).

En otro orden de factores, no se puede obviar que también han sido objeto de estudio variables individuales de muy diverso cariz, tales como la relación entre inteligencia y conductas delictuales en adolescentes (Cova, Pérez-Salas, Vicente, Saldivia, Riosco & Almendra, 2012), la caracterización de patrones de conducta (Álcazar, Bouso & Gómez-Jarabo, 2006), o las competencias cognitivo-comportamentales asociadas a la medición de la gravedad y cronicidad delictiva (Fariña, Vázquez & Arce, 2014), entre otras relaciones establecidas en la literatura.

En relación con las diferencias intergénero, Sanabria y Uribe (2007) encontraron diferencias en función del género, hallándose mayor frecuencia en este tipo de conductas en varones adolescentes. También conviene incidir en el análisis de los factores de riesgo y motivación criminal femenina (véase Guirao & Bas, 2013, Norza, González, Moscoso & González, 2012), aunque, en sentido laxo, los principales factores de riesgo que inciden en la conducta delictiva en jóvenes *se expresan indistintamente del género*, según Reyes (2014). Como teoría explicativa de los perfiles diferenciales hallados en algunos estudios, se tiende a plantear una prevalencia de factores de protección en las mujeres, relacionados con tener objetivos de futuro y una intención de continuar sus estudios (Antolín, 2011). Se barajan tanto teorías biologicistas como las vinculadas a los mecanismos de socialización

(Montañés & Bartolomé, 2007, Stenglen, 2012). También se incide en la invisibilidad del sexo/género como un factor que interviene en la conducta del menor infractor asociado a los estereotipos de género, según Núñez (2005). En cualquier caso, en la investigación de López y Rodríguez-Arias (2012), se confirmó que variables como la edad y el sexo no eran buenos predictores del desarrollo de conductas antisociales.

Respecto a la relación con variables psicoeducativas está bien documentada la conexión entre el fracaso escolar y la conducta antisocial (Farrington, 2005, López & Rodríguez-Arias, 2012, Murray & Farrington, 2010, Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008), así como el ausentismo escolar, de modo que supone una característica diferencial en el grupo con mayores conductas delictivas, frente a los grupos de grado bajo y moderado (Hasking, Scheier & Abdallah, 2011). Así mismo, la implicación de variables sociales y contextuales se expresa en estudios como el de Vera, Bautista, Ramírez y Yáñez (2012), en el que se confirma la interacción de la anomia social y la alienación como variables explicativas de la conducta antisocial en sujetos menores infractores de México.

En lo que respecta al sistema familiar, se han investigado diversos factores relacionados con la iniciación de la conducta antisocial, tales como las características sociodemográficas -estatus socioeconómico y formación del padre y la madre-, la estructura familiar -miembros de la familia, tamaño familiar, orden de nacimiento y desestructuración familiar-, y el funcionamiento familiar -clima familiar, conflicto entre la madre y el padre, estilos educativos del padre y la madre, relación entre ascendientes y descendientes, etc.) (Farrington, 2005, Macías, Amar & Jiménez, 2005, Rodríguez & Torrente, 2003). Se ha relacionado positivamente el tamaño de la familia con la gravedad de las conductas inadaptadas: a mayor número de miembros mayor gravedad (Murray & Farrington, 2010, Torrente & Rodríguez, 2004). En lo referido a la desestructuración familiar por separación de los progenitores, esta situación podría darse en caso de divorcio o fallecimiento de uno de ellos. Si bien Torrente

y Ruiz (2005) no encontraron relación entre la desestructuración familiar por separación y el comportamiento antisocial, Farrington (2005) lo considera un factor que se debe tener en cuenta. En este sentido, Sorondo y Niño (2013) confirman que las familias con sujetos jóvenes internados presentan dificultades en las relaciones entre el padre y la madre, y se observa en aquéllos un mayor porcentaje de vínculo ausente de la figura paterna.

Respecto a la implicación de ciertas características sociodemográficas de la familia, constatamos que no hay consenso en las investigaciones que miden la relación entre nivel de estudios del padre y la madre y el desarrollo de conductas antisociales y delictivas de los hijos y las hijas. Torrente y Rodríguez (2004) no encontraron que el nivel de estudios fuese un factor de riesgo en el desarrollo de conductas antisociales, pero observaron la significación que tenía para el desarrollo de conductas delictivas que ambos progenitores tuvieran estudios básicos. En cambio, en el estudio de Raya (2008), se halló una significación entre el mayor nivel de estudios de la madre y la pertenencia al grupo de riesgo. En lo referido a la profesión, hay mayor consonancia en las investigaciones, y atribuyen relación entre el desarrollo de conducta delictiva de los individuos menores, una profesión paterna poco cualificada, y la dedicación exclusiva de la madre a las tareas domésticas (Torrente & Rodríguez, 2004). Por su parte, Farrington (2005) señala la importancia del estatus socioeconómico vinculado al nivel de ingresos de padres padre y la madre como factor de riesgo, teniendo menor nivel de ingresos aquellas familias cuyos hijos o hijas han desarrollado conductas delictivas.

La familia puede actuar como un factor social de riesgo, si se presenta un alto grado de conflictividad, o como un factor de protección en el caso de una buena vinculación y una implicación positiva de sus miembros (López & Rodríguez-Arias, 2012, Torrente & Ruiz, 2005). Así, se confirma la participación en dinámicas familiares conflictuadas para el caso de familias de sujetos menores colombianos que vivencian problemas psicosociales, tales como la explotación sexual y la delincuencia (Amarís, Amar & Jiménez, 2005).

Nuestro estudio se centra en el funcionamiento familiar con base en los estilos de socialización que aplican los padres y las madres en la crianza de sus hijos y sus hijas, en dos ejes de socialización: la implicación y aceptación, en contraposición a la coerción y la imposición y a las correspondientes cuatro dimensiones o estilos de socialización parental -estilo negligente, indulgente, autoritario y autorizativo (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). La aplicación de los estilos parentales no es un continuo rígido sino reflexible a las condiciones que se dan en la diada de relación padre y madre con su hijo o su hija. En este sentido, en el estudio de Shek (2005), se encontró que las madres ejercían mayor influencia sobre sus hijas, mientras que los padres lo hacían sobre los niños. Sin embargo, Raya (2008) no halló un consenso entre los autores sobre qué relación había entre el sexo de los ascendientes y el estilo parental aplicado a sus hijas y sus hijos.

En la población española, los estilos relacionados con un mayor control y disciplina afectan negativamente el autoconcepto, y dificultan un desarrollo ajustado, aunque se intente compensar con un alto grado de afectividad (Musitu & García, 2004). En lo que se refiere a la conducta antisocial disruptiva y el comportamiento delincuente, los resultados obtenidos en la investigación de Martínez, Fuentes, García y Madrid (2013) con muestra española, demuestran que los sujetos adolescentes que han sido educados con estilos indulgentes y autorizativos, presentan menor propensión a desarrollar estos tipos de conducta, frente a los individuos educados con estilos autoritarios. Estas conclusiones son contrarias a los resultados obtenidos en estudios realizados en otras culturas (Fletcher, Steinberg & Williams-Wheeler, 2004, Lamborn et al., 1991, Maguire, 2013) en las que se tipificaba el estilo autoritario como un factor de protección frente al resto de estilos (Musitu & García, 2004, Martínez et al., 2013). Se constata una influencia indirecta de la comunicación familiar en el comportamiento delictivo a través de una mediación de la autoestima (Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007). Así mismo, se han relacionado las prácticas de crianza asociadas

al comportamiento negativista desafiante, con el comportamiento disocial (Morales, Félix, Rosas, López & Nieto, 2015). A su vez, se ha hallado que las madres de los sujetos adolescentes infractores expresan disfunción en su rol, así como incompetencia normativa (Valgañón, Muñoz & Briccola, 2014). Respecto a mecanismos de control parental, en estudios como el de Betancourt y Andrade (2011) con adolescentes en Colombia, se constató que el control psicológico tanto materno como paterno ejerce una mayor influencia en la presencia de problemas emocionales y de conducta, que el control conductual.

En virtud de lo expuesto con anterioridad, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la conducta antisocial y delictiva de los adolescentes con variables sociodemográficas individuales -género y nivel educativo- y variables familiares -nivel educativo paterno, separación de los progenitores y estilo de socialización paterno-, con el propósito de inferir posibles factores de riesgo y protección que podrían actuar como moduladores sobre este tipo de comportamientos en población adolescente.

2. Metodología

Participantes

Para este estudio, contamos con la colaboración y consentimiento informado de 140 adolescentes, seleccionados mediante un *muestreo opinático* en función del cumplimiento de una serie de criterios de inclusión y de la accesibilidad a la muestra, y con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. Este criterio es muy importante debido a que la Ley Orgánica 5 (Gobierno de España, 2000) dicta la responsabilidad penal para las personas menores en este marco de edad. Puesto que uno de nuestros grupos está imputado por la citada Ley 5/2000, extendemos este criterio al resto de grupos con el propósito de buscar la mayor homogeneidad intergrupal. El tipo de estudio es *ex post-facto* (Kerlinger, 1973), con diseño diacrónico en el proceso de recogida de los datos y sincrónico en su análisis.

Grupo Escolar. Seleccionamos aleatoriamente una muestra compuesta por estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a seis centros de Enseñanza Secundaria (n=118) del Principado de Asturias (España), en los que cursan 3º y 4º de Educación Secundaria y 1º de Bachiller. Delimitamos el nivel de estudios para controlar que la muestra de estudiantes tuviese edades comprendidas entre la edad fijada. Estos centros se encuentran en las áreas urbanas de Avilés, Gijón y Oviedo, así como en centros rurales de La Felguera, Sotrondio y Villaviciosa, con la finalidad de conseguir que la muestra fuese la más representativa posible de la población estudiantil asturiana. La franja de edad se sitúa entre los 14 y los 17 años, obteniendo una media de 15,53 (DT=0,894) y siendo el 56,8% mujeres. Específicamente, dentro del grupo de escolares diferenciamos a los estudiantes en dos grupos, según la puntuación obtenida en la dimensión de comportamiento delictivo del *Cuestionario de conducta antisocial y delictiva de Seisdedos* (2000).

Grupo “Comportamiento delictivo”. Conformado por aquellos individuos estudiantes que obtuvieron percentiles altos en el Cuestionario A-D (Seisdedos, 2000) mencionado con anterioridad (n=31). Los participantes varones pertenecientes a este grupo obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75, mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones por encima del percentil 90. El 48,4% de los alumnos y alumnas con comportamiento delictivo eran chicos y el 51,6% chicas.

Grupo “Cívico”. En el grupo cívico (n=87) agrupamos los alumnos y alumnas que obtuvieron puntuaciones por debajo de los percentiles establecidos por el Cuestionario A-D (Seisdedos, 2000). Consideramos que estos alumnos y alumnas cumplen mayoritariamente con las normas sociales y se muestran respetuosos con las personas, animales u objetos de su entorno. El 58,6% de la muestra son chicas.

Grupo “Medida judicial”. Compuesto por menores infractores (n=22) que desde el 7 al 28 de abril de 2014 se encontraban en el Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto, desarrollado por la Asociación Centro Trama. En

este programa, se encuentran diversas medidas judiciales en Régimen Medio Abierto -en las que el sujeto menor no está en internamiento de reforma-, a excepción de las medidas de tratamiento ambulatorio y convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. El grupo de medida judicial no necesariamente deberá estar cursando ningún estudio, ni aquellos que estén estudiando coincidir con los niveles de la muestra escolar. En este grupo, no consideramos la edad en el momento del estudio sino la edad que tenían cuando cometieron el hecho delictivo, resultando una franja de edad entre los 14 y los 17 años ($\bar{X}$ =15,91, DT=1,065). De estas personas menores de edad, el 86,4% eran varones.

Instrumentos y variables investigadas

Dado nuestro objetivo de investigación, empleamos los siguientes instrumentos de evaluación:

Cuestionario A-D de Conducta Antisocial y delictiva de Seisdedos (2000). Aplicamos este instrumento con el fin de delimitar los dos grupos que componen la muestra de estudiantes. Esta prueba contiene 40 ítems dicotómicos -de respuesta sí o no-, sobre una serie de afirmaciones que deberán valorar en función de si en alguna ocasión ha realizado los comportamientos antisociales y delictivos que se describen. Los primeros 20 ítems refieren haber cometido algún tipo de *conducta antisocial o disruptiva*, mientras que los últimos 20 ítems se centran en comportamientos calificados por los autores como *delictivos*.

Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (Espa-29) de Musitu y García (2001). Este cuestionario contiene 29 ítems que describen una serie de situaciones que deberán ser valoradas por los propios sujetos adolescentes en función de las reacciones de cada uno de sus progenitores (padre y madre) ante ellas. El test explora dos ejes: *Aceptación o Implicación y Coerción o Imposición*. La *aceptación e implicación* está compuesta por respuestas como diálogo y afecto, y negativamente por displicencia e

indiferencia. El eje contrapuesto está integrado por coerción física, coerción verbal y privación. La combinación de estos ejes nos proporciona cuatro dimensiones de socialización parental: estilo negligente -baja aceptación y baja coerción-, estilo indulgente -alta aceptación y baja coerción-, estilo autoritario -baja aceptación y alta coerción- y estilo autorizativo -alta aceptación y alta coerción.

Cuestionario sociodemográfico. El cuestionario fue construido *ad hoc* para este estudio y en él recogimos información *sociodemográfica sobre el individuo menor* -edad, sexo, población en la que reside, nivel de estudios finalizado-, sobre la *estructura familiar* -con cuántos miembros convive, número de hermanos y si los progenitores están separados, bien sea por divorcio, fallecimiento de uno de ellos, madre/padre soltero- y datos *sociodemográficos del padre y la madre* -nivel de estudios y ocupación profesional.

Procedimiento y análisis de datos-

Tanto en el *Grupo Escolar* como en el *Grupo Medida Judicial* solicitamos los correspondientes permisos a la dirección de los Centros de Secundaria, al coordinador de la Asociación Centro Trama, así como a los responsables del desarrollo de la Medida Judicial. Contamos con el consentimiento paterno de las personas menores, incidiéndose en el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados para usos de investigación. La aplicación de las escalas en el *Grupo Escolar* la realizamos colectivamente por cada centro, en un solo momento. En el caso del *Grupo de Medida Judicial*, la aplicación la realizamos por profesionales especializados de manera individual en el tiempo y el espacio proporcionado por la Asociación.

Optamos por un diseño de investigación no experimental correlacional, puesto que el objetivo es observar las relaciones existentes entre el comportamiento delictivo y una serie de variables sociodemográficas y familiares, en un único momento. En aquellos casos en que lo consideramos oportuno, el análisis lo

realizamos para tres condiciones muestrales, con el propósito de incidir en la discriminación intergrupo. La primera condición diferencia los niveles de la variable “grupo” entre *cívico*, *comportamiento delictivo* y *medida judicial*. En la segunda condición agrupamos el *nivel cívico* y el de *comportamiento delictivo*, formando un nuevo nivel “escolar”, manteniendo el *grupo de medida judicial*. En la tercera condición comparamos el *grupo cívico* con un nuevo grupo formado por los sujetos participantes que han cometido algún hecho o han tenido un comportamiento delictivo, constituyendo el grupo denominado “infractores”.

Utilizamos las pruebas no paramétricas de Mann Whitney y Kruskal-Wallis, así como la prueba estadística Chi-Cuadrado para las comparaciones entre dos variables categóricas, y la prueba de estadística Anova mixto mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

3. Resultados

Respecto a características personales del individuo menor -tales como la edad-, hallamos que la edad de los sujetos participantes se encuentra en un rango de 14 a 17 años -incluidos ambos-, con lo que se cumple el criterio inclusivo. Los grupos *comportamiento delictivo* ($\bar{X}=15,97$, $DT=0,836$) y *medida*

judicial ($\bar{X}=15,91$, $DT=1,065$) presentan medias más altas que el *grupo cívico* ($\bar{X}=15,37$, $DT=0,864$). La comparación del *grupo cívico* y el *grupo comportamiento delictivo* ha resultado significativa ($p=0,001$), hallándose que el grupo *comportamiento delictivo* (75,29) posee un rango mayor que el grupo *cívico* (53,87).

En relación con las diferencias intergénero, en la condición 1 comprobamos que hay relación significativa entre el grupo de pertenencia de los sujetos y su sexo ($p=0,001$). Los datos obtenidos por el *grupo cívico* y el *grupo de comportamiento delictivo* son similares, presentando una ligera prevalencia de mujeres. Donde se observa una clara diferencia en función del género es en el *grupo de medida judicial*, pues el 86,4% son varones. En la condición 2, la relación entre ambas variables también resulta significativa ($p=0,00$), ya que en el *grupo escolar* las mujeres superan a los hombres en número (56,8%), mientras que para el *grupo de medida judicial* es significativamente mayor el número de varones (86,4%). La condición 3 presenta una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,037$), pero su asociación resulta baja (0,189). No obstante, sigue mostrándose la misma tendencia con mayor número de mujeres en el grupo *cívico* (58,6%), frente a los varones del *grupo infractor* (60,7%) (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes y prueba Chi-cuadrado para la variable Género.

	Varón %	Mujer %	X ²	Asociación
Condición 1	Cívico 41,4 C.D 48,4 M.J 86,4	Cívico 58,6 C.D 51,6 M.J 13,6	14,255*	C=0,304 V=0,319
Condición 2	Escolar 43,2 M.J 86,4	Escolar 56,8 M.J 13,6	12,134*	C=0,300 V=0,314
Condición 3	Cívico 41,4 Infractor 60,7	Cívico 58,6 Infractor 39,3	4,353*	C=0,186 V=0,189

* $p<0,05$

C (Coeficiente de contingencia de Pearson); V (V de Cramer); CD (Comportamiento delictivo); MJ (Medida Judicial)

CD (Comportamiento Delictivo) MJ (Medida Judicial)

Al igual que para la variable edad, debido a los criterios de inclusión muestral, procederemos a analizar sólo si hay diferencias entre el *grupo cívico* y el *grupo de comportamiento delictivo* respecto al nivel educativo (véase Tabla 2). El estadístico (7,372) muestra una relación significativa ($p=0,025$), con un coeficiente de

asociación bajo de 0,242. Hay mayor prevalencia de alumnos y alumnas de *tercero de Educación Secundaria* en el grupo de *comportamiento delictivo* -siendo significativa-, mientras que en el *grupo cívico*, aunque también hay mayor número de alumnos y alumnas de ese mismo curso, no se encuentra significación ($p>0,05$).

Tabla 2. Porcentajes pertenecientes al Nivel Educativo de los individuos menores.

Grupo cívico %	Comportamiento delictivo %	Medida judicial %
2°ESO 25,3 3°ESO 52,9 4°ESO 21,8	2°ESO 9,7 3°ESO 80,6 4°ESO 9,7	1°ESO 22,7 2°ESO 36,4 3°ESO 9,1 4°ESO 27,3 FP 4,5

ESO (Educación secundaria); FP (Formación Profesional).

Gráfico de las medias obtenidas por cada grupo en el eje de Aceptación/Implicación para cada uno de los progenitores (padre y madre).

En el análisis de las características sociodemográficas de la familia, respecto al nivel educativo paterno, el *grupo cívico* presenta el porcentaje más alto en *estudios profesionalizantes* (54,5%), mientras que en el *grupo de medidas judiciales* es mayor el número de progenitores (padre o madre) con *estudios primarios* (64,4%). El grupo de *comportamiento delictivo* se reparte de forma similar entre *estudios primarios* (44,8%) y *estudios profesionalizantes* (41,4%). Al

contrario que en el nivel educativo paterno, en esta ocasión obtuvimos resultados significativos ($p<0,005$) para las tres condiciones de análisis descritas en la Tabla 3. En todas las condiciones es prevalente la *no escolarización* de las madres en el *grupo de medida judicial*, mientras que en el *grupo cívico* existe mayor número de *estudios profesionalizantes*. Aunque la tercera condición sea significativa, en este caso solo se puede afirmar que el *grupo cívico* tiene mayor número de madres con *estudios profesionalizantes*.

Tabla 3. Porcentajes y prueba Chi-cuadrado para el Nivel Educativo Materno.

	No escolarizado %	Título Bachiller %	Título Universitario %	X ² (*)	Asociación
Cond. 1	Cívico 3,5 C.D 6,5 M.J 13,6	Cívico 43,0 C.D 48,4 M.J 68,2	Cívico 53,5 C.D 45,2 M.J 18,2	10,219*	C=0,263 V=0,155
Cond. 2	Escolar 4,3 M.J 13,6	Escolar 44,4 M.J 68,2	Escolar 51,3 M.J 18,2	9,392*	C=0,252 V=0,260
Cond. 3	Cívico 3,5 Infrafractor 9,4	Cívico 43,0 Infrafractor 56,6	Cívico 53,5 Infrafractor 34,0	5,984*	C=0,203 V=0,207

* $p<0,05$

C (Coeficiente de contingencia de Pearson); V (V de Cramer); M.J (Medida Judicial); C.D. (Comportamiento delictivo)

La separación de la pareja progenitora representa un factor de riesgo y, si bien en la primera condición encontramos que es más común para el *grupo cívico* que el padre y la madre sigan conviviendo, para el *grupo de medida judicial* es mayor el número de parejas separadas. La muestra *escolar* tiene mayor porcentaje de parejas que siguen juntas, mientras que el *grupo de infractores* tiene una

mayor tasa de separaciones (véase Tabla 4). Así mismo, para la primera y segunda condición, la relación entre la variable *ausencia paterna* y *grupo de pertenencia* ha resultado significativa ($p < 0,05$), comprobándose que la ausencia del progenitor en el *grupo de medidas judiciales* era un factor muy importante en comparación con el resto de grupos.

Tabla 4. Porcentajes y prueba Chi-cuadrado sobre la Convivencia de los Progenitores (padre y madre).

	Separación %	No separación %	X ² (*)	Asociación
Condición 1	Cívico 24,1 C.D 34,8 M.J 68,2	Cívico 75,9 C.D 74,2 M.J 31,8	16,390*	C=0,324 V=0,342
Condición 2	Escolar 24,6 M.J 68,2	Escolar 75,4 M.J 31,8	14,400*	C=0,323 V=0,342
Condición 3	Cívico 24,1 Infractor 56,6	Cívico 75,9 Infractor 43,4	4,810*	C=0,197 V=0,201

* $p < 0,05$

C (Coeficiente de contingencia de Pearson); V (V de Cramer); M.J (Medida Judicial); C.D (Comportamiento delictivo)

Respecto al estilo de socialización paterno, hallamos que los porcentajes son homogéneos para todas las condiciones, si bien en el caso del materno destaca el estilo Autorizativo en grupo cívico de la primera condición (52,9%) y el grupo escolar (49,6%) de la segunda. Específicamente, a partir del análisis del eje de Estilo de Socialización Parental en las dimensiones *aceptación* e *implicación*, comprobamos que los efectos son significativos para ambos ($F=19,431$, $p < 0,001$ y $F=4,727$, $p=0,010$, respectivamente). El contraste lineal resulta significativo ($p=0,032$), por lo que hay diferencias en las puntuaciones entre el *grupo de cívico* y el *grupo de medidas judiciales*. Se puede comprobar en la Figura 1, que el grupo de medida judicial presenta menor aceptación del padre. Además, se dan diferencias en el eje de aceptación e implicación en función del sujeto progenitor en el sentido de que las madres obtienen puntuaciones superiores en el eje de aceptación respecto a los padres.

Por otra parte, comprobamos que los efectos son significativos para *coerción* ($p < 0,001$), mientras que para la interacción de coerción con grupo no lo son ($p=0,344$). Es decir, que sólo encontramos diferencias significativas en la coerción en función del progenitor. Se puede comprobar en la Figura 2 que las madres de todos los grupos presentan un estilo más coercitivo que los padres.

Figura 1. Representación gráfica medias grupales en el eje Coerción/Imposición.

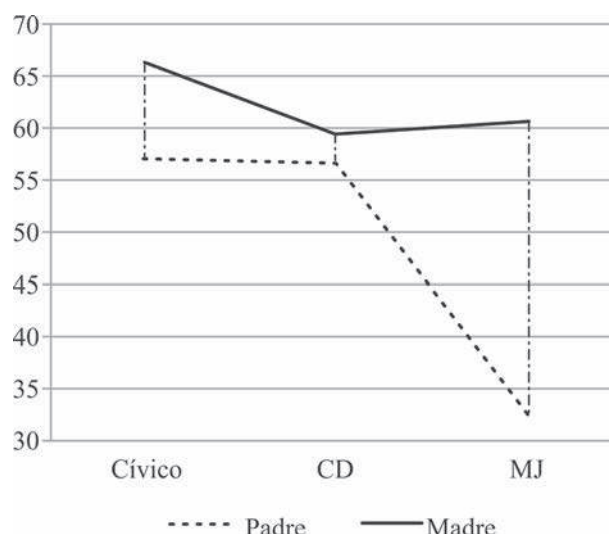
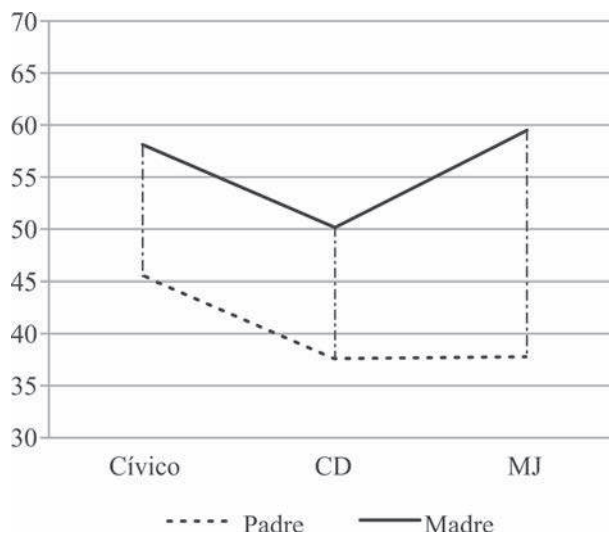


Gráfico de las medias obtenidas por cada grupo en el eje de Coerción/Imposición para cada uno de los progenitores (padre y madre).

CD (Comportamiento Delictivo) MJ (Medida Judicial).

Figura 2. Representación gráfica medias grupales en el eje Aceptación/Implicación.



4. Discusión

En el presente trabajo partimos del presupuesto de que se presentan diferencias en muchos aspectos entre las personas adolescentes que no tienen conductas conflictivas y los que manifiestan comportamientos delictivos. En

este sentido, hemos confirmado la existencia de una relación entre la conducta delictiva de los sujetos adolescentes, en función de las diferencias halladas entre los grupos de escolares, con y sin un comportamiento delictivo, y menores con Medidas Judiciales en Medio Abierto. Estas diferencias están presentes

en factores sociodemográficos individuales y a nivel de estructura y funcionamiento del sistema familiar.

Centrándonos en variables sociodemográficas, en este estudio comprobamos que las conductas disruptivas son más frecuentes entre adolescentes mayores, de acuerdo con la tendencia confirmada en la literatura especializada sobre el tema (véase Antolín, 2011, Hasking, et al., 2011, Sanabria & Uribe, 2009). Aunque en los informes oficiales se muestre un aumento de la delincuencia en mujeres en España (Instituto Nacional de Estadística de España, INE, 2015, 2013), siguen siendo más frecuentes las infracciones cometidas por varones, lo que concuerda con los datos obtenidos y las investigaciones previas (Antolín, 2011, Montañés & Bartolomé, 2007, Sanabria & Uribe, 2009). Comprobamos que algunas características individuales como la edad y el sexo prevalecen en todos los estudios revisados, y se concluye que los adolescentes varones de mayor edad son los que con más frecuencia incurrir en conductas delictivas (Antolín, 2011, Bringas et al., 2006, Hasking et al., 2011, Montañés & Bartolomé, 2007, Sanabria & Uribe, 2009).

Respecto a las variables sociodemográficas familiares, hallamos una relación entre la baja formación escolar de la madre y los sujetos menores que han cometido conductas delictivas sancionadas. En cambio, para el grupo de escolares que no han desarrollado conductas disruptivas, es más frecuente que sus madres tengan estudios profesionalizantes. Los resultados van en la dirección de los confirmados en el estudio de Torrente y Rodríguez (2004), en el que se obtuvo que el perfil de los chicos que se encuentran cumpliendo medida judicial tienen un padre con estudios primarios y una madre que no ha recibido una formación básica.

En lo referente a variables de estructura y funcionalidad familiar, nuestros datos concuerdan con los obtenidos por la investigación de Torrente y Rodríguez (2004), en la que encuentran una relación entre los sujetos jóvenes que tienen comportamientos delictivos y la desestructuración familiar por separación. Además de la separación, la ausencia del progenitor como figura de referencia es un

factor importante dentro del grupo de medida judicial. Podemos considerar que el tamaño de la familia puede actuar como un modulador de la disfuncionalidad familiar, pues pueden contar con mayor número de figuras de apoyo. En este estudio también hallamos diferencias en el eje de socialización en función del progenitor, lo que concuerda con los datos obtenidos por Shek (2005). Sería interesante comprobar si estos resultados varían en función del sexo de los adolescentes. Se podría considerar, por tanto, que la desestructuración familiar es un factor predictor del desarrollo de comportamientos delictivos, mientras que, según Torrente y Ruiz (2005), la disfuncionalidad familiar estaría más relacionada con las conductas antisociales. Este hecho podría ser comprobado en líneas futuras de investigación en las que se comparasen jóvenes con comportamientos antisociales, con quienes han cometido conductas delictivas.

Ciertamente, la desestructuración familiar vinculada a la separación de la pareja progenitora y/o abandono del padre, parecen ser variables muy influyentes en los adolescentes con comportamientos delictivos que han sido sancionados por la Ley (Contreras, Molina & Cano, 2011). Así, una futura línea de investigación posible sería comprobar en qué medida la desestructuración familiar es para los adolescentes un factor de riesgo en la comisión de hechos delictivos. Se podría comprobar, a su vez, si está influida por otras variables del entorno como puede ser el nivel socioeconómico, tener figuras de apoyo u otras variables de funcionalidad familiar como conflictividad o coerción, entre otras.

Se debe tener en cuenta, al utilizar modelos de factores de riesgo y protección, las limitaciones que estos tienen, como la complejidad de la problemática y la multitud de factores que influyen en ella y que no hemos tenido en cuenta (Montañés & Bartolomé, 2007). Sin embargo, estos modelos no solo sirven para describir una situación real, sino que son los más adecuados al desarrollar programas eficaces de prevención (Aguilar-Cárceles, 2012, Farrington, 2005, Koegl et al., 2009). En este sentido, en opinión de Morales (2008), con intervenciones basadas en datos, se obtienen buenos resultados en las labores de prevención y

rehabilitación de comportamientos antisociales en adolescentes y jóvenes, si bien advierte acerca de la necesidad de contrastar empíricamente estos resultados en contextos socioculturales como América Latina (Herrera & Morales, 2005, Morales, 2006). En conjunto, las medidas de intervención integral se valoran como las más adecuadas, dada la multidimensionalidad de la problemática (Bringas et al., 2008, Chan, Rodríguez & Moral-Jiménez, 2007, Chan et al., 2009, Moral & Ovejero, 2011). Experiencias de muy diversa índole han dado buenos resultados, tales como aquellas centradas en la potenciación de las emociones mediante la práctica deportiva (Carrasco, González, Gutiérrez & Jiménez, 2014), de carácter preventivo (Medan, 2012), intervenciones jurídicas (Guirao & Bas, 2013) y socioeducativas (Gámiz, Ibáñez, Rodríguez & Espigares, 2014) con menores infractores, así como tratamientos rehabilitadores de carácter extrajudicial (Álvarez de Neyra & Núñez-Cortés, 2012), máxime dada la sensibilidad ante decisiones político-criminales y sus impactos a nivel social.

Como limitaciones de este estudio aludimos a que, aunque la muestra puede parecer reducida, han participado todos los sujetos menores infractores que se encontraban en el Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto desarrollado por la Asociación Centro Trama en el periodo objeto de estudio. Así mismo, para la selección de la muestra de escolares seguimos una serie de criterios de inclusión, accesibilidad y consentimiento, siendo una muestra representativa y seleccionada de seis centros de Enseñanza Secundaria en áreas urbanas y rurales. En este sentido, coincidimos con Salazar et al. (2009) en que, si bien el tamaño muestral puede ser considerado pequeño, se ajusta al de otros estudios sobre el tema (véase Bailey, 1996, Toupin & Mercier, 1992, Zagar, Arbit, Sylvies, Busch & Hugues, 1990).

En suma, los resultados obtenidos en este trabajo podrían ser considerados en futuras líneas de investigación encaminadas a estudiar la relación entre las variables desde un diseño multifactorial, así como a estudiar las diferencias intraindividuales mediante estudios longitudinales. Así mismo, valoramos la conveniencia de profundizar específicamente en

los factores de riesgo y protección encontrados, para proporcionar modelos explicativos de carácter comprensivo e integral mediante los cuales proponer programas multimodales destinados a intervenir sobre el comportamiento delictivo en población infanto-juvenil.

Lista de referencias

- Aguilar-Cárceles, M. M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y protección. *Revista Criminalidad*, 54 (2), pp. 27-46.
- Álcazar, M. A., Bouso, J. C. & Gómez-Jarabo, G. (2006). Estudio exploratorio sobre la caracterización del patrón desinhibido de conducta en una muestra de menores infractores de España, México y El Salvador. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, pp. 115-137.
- Álvarez de Neyra, S. I. & Núñez-Cortés, P. (2012). El menor infractor y las claves para su tratamiento rehabilitador. *Dereito: Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 21 (2), pp. 35-61.
- Amarís, M., Amar, J. J. & Jiménez, M. (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 2-24.
- Andrews, D. A. & Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16 (1), pp. 39-55. Doi: 10-1037/a0018362.
- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia: una aproximación ecológica*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), pp. 127-142.
- Bailey, S. (1996). Adolescents Who Murder. *Journal of Adolescence*, 19 (1), pp. 19-39.

- Becerra, C. (2008). Alternativas educativas ante la responsabilidad penal de los menores infractores. *Fórum de Recerca*, 13, pp. 69-84.
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), pp. 27-41.
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. & Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conducta Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11 (2), pp. 1-10.
- Bringas, C., Ovejero, A., Herrero, F. J. & Rodríguez, F. J. (2008). Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 17 (1), pp. 93-104.
- Carrasco, H., González, P., Gutiérrez, J. D. & Jiménez, A. S. (2014). Minors at context risk at the edge of the infringement. Sport practice as a preventive proposal. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 7, pp. 2-10. Doi: 10.4995/reinad.2014.332.
- Chan, C., Estrada, C., Bringas, C. & Rodríguez, F. J. (2009). Relaciones familiares de menores en riesgo: Una realidad en México. En F. Expósito & S. de la Peña (eds.) *Procesos judiciales. Psicología Jurídica de la Familia y del Menor*, 8, (pp. 301-308). Murcia: Universidad de Murcia.
- Chan, E. L., Rodríguez, F. J. & Moral, M. V. (2007). La conducta delictiva del menor en el estado de Jalisco (México). Análisis diferencial de factores psicosociales asociados, como el consumo de drogas. Monografía Personalidad y consumo de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 32 (3), pp. 425-440.
- Contreras, L. M., Molina, V. & Cano, M. C. (2011). In search of psychosocial variables linked to the recidivism in young offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 3 (1), pp. 77-88.
- Cova, F., Pérez-Salas, C. P., Vicente, B., Saldívia, S., Rioseco, P. & Almendra, O. (2012). Inteligencia y conductas delictuales en adolescentes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 441-452.
- Fariña, F., García, P. & Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección frente al comportamiento antisocial y delictivo en la reincidencia delictiva, en la reincidencia y en el tramo de la responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, pp. 113-121.
- Fariña, F., Vázquez, M. J. & Arce, R. (2014). ¿Está mediada la gravedad delictiva y cronicidad de los delincuentes juveniles por la competencia cognitivo-comportamental? *Universitas Psychologica*, 13 (3), pp. 881-894.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, pp. 177-190. Doi: 10.1002/cpp.448.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75 (3), pp. 781-796. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x.
- Gámiz, J., Ibáñez, G., Rodríguez, P. & Espigares, M. J. (2014). La prevención de la conducta antisocial del adolescente en su contexto. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 57, pp. 95-99.
- Gobierno de España (2000). Ley Orgánica 5. *Boletín Oficial del Estado*, (11), pp. 1422-1441.
- Gobierno de España (2004). Real Decreto-ley 1774. *Boletín Oficial del Estado*, (209), pp. 30127-30149.
- Gómez, M., Arango, E., Molina, D. & Barceló, E. (2010). Características de la teoría en el trastorno disocial de la conducta. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 26, pp. 103-118.
- Guirao, A. & Bas, E. (2013). Intervención jurídica y socioeducativa con las menores infractoras en centros de internamiento: una revisión preliminar. *Policía y seguridad pública*, 1 (3), pp. 93-129.

- Hasking, P. A., Scheier, L. M. & Abdallah, A. (2011). The three latent classes of adolescent delinquency and the risk factors for membership in each class. *Aggressive Behavior*, 37, pp. 19-35. Doi: 10.1002/ab.20365.
- Herrera, D. & Morales, H. (2005). Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23 (2), pp. 35-68.
- Instituto Nacional de Estadística de España (2013). *Estadística de condenados: Menores, Año 2012*. Recuperado de: www.ine.es.
- Instituto Nacional de Estadística de España (2015). *Estadística de condenados: Menores, Año 2014*. Recuperado de: www.ine.es.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E. & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 473-485.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Koegl, C. J., Farrington, D. P. & Augimeri, L. K. (2009). Clinician Perceptions of Childhood Risk Factors for Future Antisocial Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (4), pp. 564-575. Doi: 10.1080/15374410902976361
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 63, pp. 1049-1065.
- López, S. & Rodríguez-Arias, J. L. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), pp. 25-33.
- Luzón, A. & Domínguez, J. (2014). El menor infractor que comete su primer delito. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 7, pp. 40-57. Doi: 10.4995/reinad.2014.3336.
- Macías, M. A., Amar, J. & Jiménez, M. (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas antisociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 141-174.
- Maguire, E. R. (2013). Exploring Family Risk and Protective Factors for Adolescent Problem Behaviors in the Caribbean. *Matern Child Health*, 17, pp. 1488-1498. Doi: 10.1007/s10995-012-1156-y.
- Marshall, L. E. & Marshall, W. L. (2011). Empathy and antisocial behaviour. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22 (5), pp. 742-759. Doi: 10.1080/14789949.2011.617544.
- Martínez, G. & Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), pp. 285-304.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25 (3), pp. 235-242.
- Medan, M. (2012). ¿Proyecto de vida? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 79-91.
- Montañés, M. & Bartolomé, R. (2007). Conducta antisocial en adolescentes: diferencias entre chicas y chicos. *Ensayos*, (22), pp. 279-293.
- Moral-Jiménez, M. V. & Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y posmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25 (87), pp. 72-79.
- Moral- Jiménez, M. V. & Ovejero, A. (2011). Percepción del clima familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *Ejihpe, European Journal of Investigation*

- in *Health, Psychology and Education*, 2, pp. 149-160. Doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.32.
- Moral- Jiménez, M. V. & Ovejero, A. (2013). Actitudes ante la problemática bullying: Diferencias inter-género en una muestra de adolescentes asturianos. En A. Ovejero, P. K. Smith & S. Yubero (coords.) *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*, (pp. 75-90). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral- Jiménez, M. V. & Sirvent, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (1), pp. 33-56.
- Morales, H. (2006). ¿Con las alas cortadas podrá volar? La privación de la libertad y la psicología del adolescente. *Revista Especializada en Justicia Juvenil Restaurativa: Justicia para Crecer*, 4, pp. 16-17.
- Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias de desarrollo del comportamiento antisocial del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicaciones para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), pp. 129-142.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F. & Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (1), pp. 57-76. Doi: 10.12804/apl33.01.2015.05.
- Murray, J. & Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55 (10), pp. 633-642.
- Musitu, G. & García, J. F (2001). *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), pp. 288-293.
- Norza, E., González, A., Moscoso, M. & González, D. (2012). Descripción de la criminalidad femenina en Colombia: factores de riesgo y motivación criminal. *Criminalidad*, 54 (1), pp. 339-357.
- Núñez, L. M. (2005). Género y conducta infractora: las y los menores infractores en Hermosillo, Sonora, México. *Estudios Sociales: Revista de investigación científica*, 13 (26), pp. 85-115.
- Pelegrín, A. & Garcés de los Fayos, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (1), pp. 5-20.
- Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Reyes, C. (2014). ¿Por qué las adolescentes chilenas delinquen? *Política Criminal: Revista Electrónica Semestral de Políticas Públicas en Materias Penales*, 17, pp. 1-26.
- Rodríguez, A. & Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, pp. 7-19.
- Rodríguez, F. J. (2009). Violencia ejercida por menores y funcionamiento de la LORPM5/2000. *Anuario de Psicología Jurídica*, 19, pp. 15-25.
- Salazar, J. G., Margarita, T., Reynaldos, 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.
- Sanabria, A. M. & Uribe, A. F. (2007). Prevalencia de la delincuencia juvenil en Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), pp. 111-122.
- Sanabria, A. M. & Uribe, A. F. (2009) Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), pp. 203-218.
- Sancha, V. (1998). Los menores infractores ante la Ley Orgánica Reguladora de la Justicia de Menores. *Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 12, pp. 51-64.
- Sánchez, A. M., Hernández, F. A., Castro, Z. C. & Quintero, J. E. (2012). *Imaginarios*

- de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia. Trabajo de Grado Maestría, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Seisdedos, N. (2000). *Cuestionario A-D de conducta antisocial y delictiva*. Madrid: TEA.
- Shek, T. L. (2005). Paternal and Maternal Influences on the Psychological Well-Being, Substance Abuse, and Delinquency of Chinese Adolescents Experiencing Economic Disadvantage. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (3), pp. 219-234. Doi: 10.1002/jclp.20057.
- Sorondo, M. R. & Niño, J. (2013). Aproximación diagnóstica relacional de la delincuencia juvenil: familias de adolescentes con y sin indicadores de trastorno antisocial. *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social: Ipse-ds*, 6, pp. 69-77.
- Stenglen, G. (2012). *Condición femenina y delincuencia: estudio comparado hispano-alemán y una propuesta sistémica europea*. Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela, Madrid, España.
- Torrente, G. & Rodríguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, pp. 99-115.
- Torrente, G. & Ruiz, A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), pp. 41-52.
- Toupin, J. & Mercier, H. (1992). L'homicide a l'adolescence: etat des connaissances/ Juvenile homicide: "State of the art" knowledge. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, 45 (3), pp. 321-341.
- Urraca, J. M. (2005). La ley orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Revista de Estudios de Juventud*, 69, pp. 76-88.
- Valgañón, M., Muñoz, L. & Briccola, M. (2014). La reiterancia de la conducta delictiva en adolescentes y su relación con las representaciones sociales acerca del rol ejercido por las madres. *Salud & Sociedad*, 5 (1), pp. 66-79.
- Vera, J. A., Bautista, G., Ramírez, M & Yáñez, A. I. (2012). Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 943-955.
- Vilariño, M., Amado, B. G. & Alves, C. (2014). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, pp. 39-45. Doi: 10.5093/aj2013a7.
- Wardle, G. A., Hunter, S. C. & Warden, D. (2011). Prosocial and antisocial children's perceptions of peers' motives for prosocial behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, pp. 396-408. Doi: 10.1348/026151010X494296.
- Zagar, R., Arbit, J., Sylvies, R., Busch, K. G. & Hugues, J. R. (1990). Homicidal adolescents: a replication. *Psychological Reports*, 67, pp. 1235-1242.

Referencia para citar este artículo: Vergara-del Solar, A., Chávez-Ibarra, P., Peña-Ochoa, M. & Vergara-Leyton, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1235-1247.

Experiencias contradictorias y demandantes: la infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile*

ANA VERGARA-DEL SOLAR**

Profesora de la Universidad Diego Portales, Chile.

PAULINA CHÁVEZ-IBARRA***

Profesora de la Universidad Diego Portales, Chile.

MÓNICA PEÑA-OCHOA****

Profesora de la Universidad Diego Portales, Chile.

ENRIQUE VERGARA-LEYTON*****

Profesor de la Universidad Diego Portales, Chile.

Artículo recibido en noviembre 5 de 2015; artículo aceptado en febrero 18 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En este artículo, se presentan los resultados de un estudio que exploró los discursos acerca de la infancia y la adultez de niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Santiago, a partir de entrevistas abiertas realizadas a grupos mixtos y de un sólo sexo (niñas y niños varones). Se da cuenta, en este marco, de discursos que, para hablar de infancia y adultez, construyen oposiciones: juego versus trabajo, libertad versus sometimiento, inocencia versus conciencia e infancias ricas versus infancias pobres. Además, se identifican algunas diferencias de clase social y de género y se analiza cómo se expresan, en los complejos discursos de los niños y las niñas, contradicciones y ambivalencias culturales respecto a la infancia y adultez, en el marco de un contexto de neoliberalización creciente.

Palabras clave: Discursos de los niños y las niñas, discursos acerca de la infancia, Análisis Crítico del Discurso, Chile (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (Otras ciencias sociales: área interdisciplinaria) se basa en un estudio llevado a cabo en dos partes, y denominado "La infancia en la perspectiva de niños y niñas. Un estudio discursivo en distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile". El estudio contó con el financiamiento del Fondo de Investigación Científica y Tecnológica (Fondecyt) del Gobierno de Chile. La primera parte (N°1100811) investigó cualitativamente los discursos de niños y niñas de estrato medio, se inició el 1 de marzo de 2010 y finalizó el 15 de marzo de 2012. La segunda parte (N°1120025) indagó los discursos de niños y niñas de estratos medio alto, medio bajo, bajo y de extrema pobreza; se inició el 1 de marzo de 2013 y finalizó el 15 de marzo de 2015.

** Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Salud Pública, mención Salud Mental de la Universidad de Chile, Doctora en Estudios Sociológicos de la Universidad de Sheffield (Reino Unido), profesora de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: ana.vergara@udp.cl

*** Psicóloga de la Universidad Diego Portales, Doctora en Psicología de la Universidad de Chile, profesora de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: paulina.chavez@udp.cl

**** Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, profesora de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: monica.pena@udp.cl

***** Diseñador de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS). Magíster en Comunicación y Doctor en Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: evergaral@uc.cl



Childhood and adulthood in Chile today: A discursive study with boys and girls from Santiago

• **Abstract (descriptive):** In this article, the results of a study exploring the discourses on childhood and adulthood of boys and girls from different socioeconomic strata of Santiago are discussed, achieved through open group interviews carried out in mixed gender and single sex settings. Within this framework, children tended to construct discursive antonyms to represent their notions of childhood and adulthood, such as play vs. work, freedom vs. compliance, innocence vs. conscience and poor vs. wealthy childhoods. In addition, class and gender differences are also analyzed, as well as complex and contradictory conceptions of childhood and adulthood present in these discourses, which express cultural ambivalence within a context of increasing neo-liberalization.

Key words: Children's discourses, discourses on childhood, Critical Discourse Analysis, Chile (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Infância e idade adulta no Chile atual: Um estudo discursivo com meninos e meninas de Santiago

• **Resumo (descritivo):** Neste artigo, apresentam-se os resultados de um estudo que explorou os discursos a respeito da infância e da fase adulta de meninos e meninas de diferentes setores socioeconômicos de Santiago, a partir de entrevistas grupais abertas realizadas em contextos mistos (meninos e meninas) e em grupos separados por gênero. Neste marco, pode-se perceber por meio dos discursos que, para falar da infância e da idade adulta, são construídas oposições como: jogo versus trabalho, liberdade versus submissão, inocência versus consciência e crianças ricas versus crianças pobres. Além disso, identificam-se algumas diferenças de classe social e de gênero. Também são analisados, nos complexos discursos das crianças, como se expressam as contradições e ambivalências culturais com relação à infância e à fase adulta, dentro de um contexto de crescente neo-liberalização.

Palavras-chave: Discursos de crianças, discursos sobre a infância, Análise Crítica do Discurso, Chile (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Infancia y discurso. –3. Una breve mirada al contexto post-autoritario en Chile. –4. Aspectos metodológicos. –5. Análisis de resultados. –6. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

El presente artículo analiza los discursos sobre la infancia y la adultez, a partir de conversaciones con niños y niñas de diferentes estratos socio-económicos de Santiago de Chile, llevadas a cabo con grupos mixtos y de un solo sexo. Este estudio busca contribuir al desarrollo de investigaciones destinadas a comprender la perspectiva de los niños y las niñas como discursos sociales, además de fomentar el uso de métodos no directivos que permiten que sus discursos emerjan en toda su complejidad y sutileza.

Es notorio que los niños y las niñas han sido 'hablados' por los discursos científicos y otros menos formales, pero sus propias palabras

han sido rara vez tomadas en cuenta, lo que ilustra la noción de 'marginalización discursiva' (Wodak, 2001). Como sucede con otros grupos sociales, tal marginalización contribuye a la legitimación de las diferencias de poder, en este caso con respecto a los adultos, con el resultado de que los niños y las niñas participan escasamente en la producción social de 'textos' (en el amplio sentido), y en la transformación de los estereotipos que circulan respecto a ellos.

Nuestra investigación se centra en los discursos de los niños y las niñas sobre la infancia, como un concepto abstracto, y sobre los niños y las niñas concretos. El estudio también incorpora su concepción respecto a la adultez, a los adultos concretos y a las relaciones entre adultos y niños y niñas.

A partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD), entendemos los discursos como expresiones sociohistóricas transindividuales. El ACD se ha preocupado de investigar los modos a través de los cuales el lenguaje contribuye a la legitimación, y eventual transformación, de las diferencias de poder que sustentan las relaciones de clase, género y etnicidad, pero aquellas basadas en las relaciones etarias han sido poco investigadas. Al mismo tiempo, nuestro estudio se basa en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, que la entienden como una construcción socio histórica y enfatizan la importancia de considerar a los niños y las niñas como actores sociales que interpretan y ejercen influencia sobre la realidad social. Sin embargo, la perspectiva de los niños y las niñas ha sido rara vez investigada, en este último campo, como discursos sociales¹.

El artículo empieza con una discusión respecto a las relaciones teóricas y metodológicas entre infancia y discurso; luego, presenta una breve contextualización del Chile post-autoritario y una descripción de las opciones metodológicas del estudio. Luego, se describen los principales resultados del estudio y sus conclusiones. Entre ellas, se observa que los discursos de los niños y las niñas participantes sobre la infancia y la adultez son complejos y, en varios casos, contradictorios, lo que da cuenta de ambivalencias culturales al respecto, además de los contextos estructurales de clase, género y economía política en que emergen.

2. Infancia y discurso

En las ciencias sociales, el tópico de la infancia ha sido relegado a una posición secundaria, en la medida en que ha sido considerado irrelevante para los procesos de desarrollo o transformación social (Coloane & Madariaga, 1998). La mayor parte de los esfuerzos han estado puestos en describir las formas –socialización, desarrollo psico-evolutivo o endoculturación– a través de las cuales los niños y las niñas se transforman en

adultos. El evolucionismo característico de parte importante del pensamiento moderno predominante ha conducido a establecer paralelos entre los tránsitos de la especie, de las sociedades y de las personas, desde un estado ‘primitivo’ y asocial, a uno ‘civilizado’ y plenamente social.

En contraste, a partir de los años 90, comenzó a desarrollarse el campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, concebido, al inicio, como nueva sociología o nueva antropología de la infancia, para luego pensarse como un campo interdisciplinario. Surge inicialmente en Europa, pero ha alcanzado, también, desarrollos en Estados Unidos y América Latina, aun cuando su autodefinición es menos explícita.

En este marco, Allison y Adrian James (2004) entienden la *infancia* como una construcción sociohistórica y una institución social, configurada a partir de la sedimentación de procesos materiales y simbólicos relativos a los niños y las niñas. Se trata, entonces, de una noción abstracta que debe distinguirse de los niños y las niñas históricos concretos que habitan el espacio social de la infancia y lo reproducen y, en ciertos casos, contribuyen a su transformación estructural a través del tiempo. De modo similar, para Berry Mayall (2002), la infancia no remite solo a los niños y las niñas, sino a las relaciones entre el mundo adulto y el de los niños y las niñas, históricamente configuradas y establecidas a partir de la subordinación infantil.

La infancia, como una estructura social (James & James 2004), pre-existe a los discursos sociales y, al mismo tiempo, es una consecuencia de ellos. En otras palabras, los discursos, como una modalidad de práctica social, contribuyen a la reproducción de la infancia y a su transformación, de modo similar al papel que tienen los niños y las niñas como actores sociales. En los últimos años, el campo ha generado muchísima investigación respecto al modo como la prensa, las políticas públicas, las ciencias sociales y otros discursos autorizados configuran la noción de infancia, aunque hay menos estudios relativos al modo como los niños y las niñas construyen tales

1 Como excepciones interesantes, véase Nicholson, Kurnik, Jevgiovikj & Ufoegbune (2015) y Mascheroni, Jorge y Farrugia (2014).

discursos sociales, en contextos socioculturales cambiantes y contradictorios.

Ahora bien, las discusiones metodológicas desarrolladas por los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia han sido fértiles al mostrar la sutileza y la complejidad de la perspectiva de los niños y las niñas, generalmente invisibilizada, puesto que su palabra ha sido tradicionalmente investigada a partir de metodologías rígidas y directivas.

En el marco anterior, pensar las palabras de los niños y las niñas como discursos sociales, implica que sus palabras no son meramente individuales ni responden exclusivamente a procesos cognitivos o psicolingüísticos, como suele pensarse², sino que son cultural y socialmente contruidos, incluso cuando expresan contenidos novedosos y emergentes. En segundo lugar, que investigar los discursos de los niños y las niñas implica más que ‘darles voz’, como si se tratara de voces ‘puras’ o ‘auténticas’ (Sederberg, 1984), que trascienden las determinaciones sociales. Los discursos sociales disponibles forman parte del modo cómo los niños, las niñas y los adultos, incluyendo a los investigadores, se han conformado como sujetos sociales, por lo cual toda palabra está inscrita en lo social. En tercer lugar, implica que los niños y las niñas no hablan solo a partir de posiciones etarias o generacionales, sino también a partir de sus condiciones de clase, de género, de etnicidad y otras, ya que se trata de sujetos complejos insertos en relaciones sociales diversas.

3. Una breve mirada al contexto post-autoritario en Chile

Dado que los discursos aparecen en contextos históricos y culturales específicos, además de contribuir a conformar tales contextos, es necesario describir, brevemente, las circunstancias políticas y sociales en las cuales se investigaron las perspectivas de los niños y las niñas. Desde 1973 hasta 1990, Chile estuvo sometido a una dictadura cívico-

militar que ejerció una brutal represión y que desarrolló un programa radical de reformas neoliberales. Tales reformas, sostenidas hasta el presente, modificaron sustancialmente el perfil económico y cultural del país, haciendo que sea considerado, en la actualidad, como aquel en que la neoliberalización ha tenido una aplicación más sistemática y extensa (Harvey, 2005). Durante el período post-autoritario, a partir de 1990, la esencia del programa neoliberal de la dictadura se ha mantenido intacta, en particular, en lo relativo a la individualización de la responsabilidad por el bienestar y en cuanto a la privatización de áreas importantes de la política pública y social, incluida la educación (Taylor, 2006).

En Chile, la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño coincidió con el regreso del país a la democracia. En el período democrático, se ha observado una disminución de la pobreza absoluta, del 38,6% de la población general, en 1990, al 15,1%, en 2009, y del 50,7%, en los niños y las niñas en 1990, a 22,1% en 2009 (Ministerio de Desarrollo Social, 2010)³. La pobreza relativa, o desigualdad, sin embargo, ha aumentado: en 2014, Chile mostraba la distribución de ingresos más desigual entre los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE en castellano y OECD en inglés) (OECD, 2014).

Al mismo tiempo, como ha ocurrido en otros países de América Latina (Durán-Strauch, Guaqueta-Rodríguez & Torres-Quintero, 2011, Miele & Acosta, 2012), se han introducido cambios institucionales y legales para garantizar la protección de los derechos del niño y la niña, aunque ellos son considerados insuficientes por el mismo gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y el Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas. También es importante señalar que los chilenos manifiestan una aceptación tibia o intermedia de los cambios culturales que afectan a los patrones de relaciones de género y de edad; los más jóvenes y más educados son, de acuerdo con los estudios, quienes aceptan con más facilidad

2 Como ejemplos de estas concepciones, véase Haendler, Kliegl y Adani (2015) y Horowitz y Frank (2015).

3 Existen datos más recientes, correspondientes a los años 2011 y 2013; sin embargo, los resultados de las encuestas que los generaron han sido públicamente cuestionados.

las relaciones de género y edad basadas en principios de igualdad (Agencia Mori, 2006).

4. Aspectos metodológicos

El estudio se basó en treinta entrevistas grupales abiertas con grupos de niños y niñas, organizados por clase social y género. Se trabajó con cinco estratos socioeconómicos y tres grupos en cada estrato: uno de ambos sexos, uno de varones y uno de niñas. Los grupos contaban con seis a ocho participantes y, en el grupo mixto, se equilibró el número de niñas y varones. La mitad de los niños y las niñas tenía diez años y los restantes once.

El perfil socioeconómico de los niños y las niñas se definió de acuerdo al 'Índice Adimark', que se basa en los datos del Censo 2002⁴ y divide a la población en cinco estratos socioeconómicos, según el promedio de escolaridad del jefe del hogar y la posesión de ciertos bienes de consumo. Los estratos con los siguientes: medio-alto (11,3% de los hogares de Santiago; 16.2 años de escolaridad promedio del jefe de hogar y 9.2 bienes de un total de 10), medio (20,1%, 14 años de escolaridad y 7,2 bienes), medio-bajo (25,6%; 11.2 años de escolaridad y 5.7 bienes), bajo (34,5%, 7.7 años de escolaridad y 4.4 bienes) y de extrema pobreza (8,5%; 3.7 años de escolaridad y 2.3 bienes).

Reflejando los parámetros socio-demográficos de la población chilena, la mayoría de los niños y las niñas pertenecían a familias biparentales (aunque este tipo de familia está en declive), mientras que algunos de ellos provenían de familias monoparentales lideradas por mujeres.

La noción de discurso con que trabajamos tiene relación con la producción social de significados o 'semiosis', para Fairclough, Jessop y Sayer (2002), la cual moldea y es moldeada por los contextos y prácticas sociales con los cuales se vincula. En este marco, consideramos 'discurso', en su sentido estricto, a

las formas particulares de representación de alguna práctica, objeto o actor social, que pueden expresarse verbalmente o a través de otras vías, como las visuales o corporales. Así mismo, los discursos cotidianos y los 'autorizados' (como los de las políticas públicas o las ciencias sociales) utilizan estrategias retóricas, para legitimar estas representaciones y convencer, intencional o no intencionalmente, al interlocutor (Fairclough, 2003).

Siguiendo la sugerencia de Martín (2003), el análisis de las entrevistas transcritas consideró las modalidades de calificación utilizadas por los participantes, es decir, el modo como un signifiante (infancia, adultez, niños(as) y adultos) es caracterizado (cómo se le nombra, qué atributos se le otorga, con qué se lo vincula, etc.). A la vez, se consideraron las *estrategias retóricas* utilizadas, sin detenerse en recursos formales específicos, sino enfatizando los modos como el lenguaje global era usado para naturalizar y neutralizar contenidos que pudieran resultar cuestionables (Wodak, 2001). Entre ellos, por ejemplo, la atribución de un carácter moral o individual a la pobreza o la sustantivización de la infancia como una etapa de inocencia. Para escribir el análisis, se determinaron los tópicos principales, se incluyeron citas relevantes y se establecieron relaciones con los contextos sociohistóricos actuales y con los referentes teóricos del estudio.

5. Análisis de resultados

a) Juego versus trabajo

Los niños y las niñas del estudio, de los diversos estratos, definían a la infancia en función de la posibilidad de jugar y divertirse. De hecho, al equiparar a la infancia con el juego, ellos parecían dar cuenta de su 'verdadera esencia'. Al contrario de lo esperado, sin embargo, tal esencia no fue construida discursivamente como un estado o condición, sino como un acto, el acto de jugar. Jugar era, también, considerado un derecho de los niños y las niñas y un niño(a) que no jugaba era visto como un 'robot', es decir, como un niño(a) sin infancia. A la vez, jugar era presentado en oposición a trabajar,

4 Debería haberse producido una actualización del índice Adimark, acorde con los datos del Censo 2012; el cuestionamiento metodológico de este censo, sin embargo, no lo ha hecho posible.

ya fuera en tareas productivas, domésticas o de cuidado, las cuales eran vistas como propias del mundo adulto:

“Tenemos derecho a jugar porque sino no seríamos niños y seríamos adultos de inmediato, naceríamos siendo adultos” (Niño varón, Estrato medio).

“Hay que hacer las tareas, pero también hay que dejar tiempo libre para jugar, porque un niño sin jugar es como un niño sin sentimientos, sin divertirse; cuando grande va a ser pesimista, como un robot” (Niño varón, Estrato bajo).

Los discursos también muestran que mientras que los niños y las niñas contaban con las condiciones y la autorización social para divertirse y jugar, los adultos no disponían del tiempo necesario, además de estar sobrepasados por demandas académicas, laborales, parentales y domésticas y de resultar inaceptable, en ellos, presentar ciertos comportamientos ‘infantiles’. Los niños y las niñas participantes creían que era necesario ‘aprovechar’ la infancia y disfrutarla, ya que, después, las responsabilidades a enfrentar eran enormes.

“Es que uno tiene que disfrutar la infancia, porque cuando uno va creciendo no puede jugar; porque cuando es adulto uno tiene que preocuparse de hartas personas, no de sí mismo” (Niña, Extrema pobreza).

“Después, cuando uno es grande, no puede hacer algunas cosas; por ejemplo, no puede, digamos, en el trabajo, empezar a cantar una canción y empezar a bailar; por ejemplo, en el colegio, si uno está sentado en la silla, uno puede empezar a hacer así (baila)” (Niña, Estrato medio-alto).

Como se observa, el juego era construido en oposición a las responsabilidades escolares y domésticas. De hecho, la educación era definida, principalmente como un deber y no como un derecho, y un tipo de deber que produce fatiga y amenaza con invadir los espacios de la vida cotidiana. Aprender, en consecuencia, no proporciona placer ni alegría, sino que se trata de un instrumento necesario para el futuro, en función de prepararse para la universidad,

calificar para estudiar una ‘buena carrera’ y, luego, tener un buen trabajo.

“(Los niños tenemos que) seguir todas las reglas de los mayores. No puedes faltar al colegio; acostarse temprano... acostarse y levantarse temprano; comer hasta donde te dejen, aunque no quieras comer más; dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar... Hasta los adultos tienen que estudiar, a veces. Si queri’ ⁵ir a una buena carrera (Niño varón, Estrato medio-alto).

“Aprender nos sirve para dar un buen resultado en el SIMCE o en la PSU, o cuando estés trabajando en la universidad» ⁶ (Niño varón, Estrato medio-bajo).

El sentido que los niños y las niñas asignaban al aprendizaje puede ser mejor comprendido si se considera el contexto. La neoliberalización de la educación en Chile ha implicado que varios actores (niños, niñas, padres, profesores y autoridades) se sientan constantemente presionados por mejorar los estándares de desempeño, medidos a través de pruebas estandarizadas que estimulan la competencia entre las escuelas. Como consecuencia, el desempeño en la escuela adquiere una connotación trágica, en la medida en que parece predecir el futuro de la persona, destinada al ‘éxito’ en el mercado laboral o condenada a ser, crecientemente, marginada, en una sociedad cada vez más clasista (Cornejo & Insunza, 2013).

Respecto a otros tipos de trabajo, es decir, el cuidado infantil y las tareas domésticas, nuestro estudio mostró diferencias de clase y género respecto a las concepciones de los participantes. Una parte de los niños y las niñas

5 En el habla informal en Chile, es habitual que, al usar la segunda persona singular, las terminaciones de algunos verbos sean acortadas y las conjugaciones verbales sean modificadas. Por ejemplo, en el presente indicativo: ‘tení’ (‘tienes’), ‘querí’ (‘quieres’).

6 El Simce es una prueba estandarizada de conocimiento, aplicada a nivel nacional, por parte del Ministerio de Educación, en distintos momentos de la formación escolar, con el sentido de determinar los resultados académicos de las escuelas. La PSU, por su parte, es un examen efectuado para seleccionar los estudiantes que ingresan a la Universidad, y que es requerida por una parte importante de los planteles.

del estudio no concebía esas tareas como parte de sus responsabilidades, incluyendo entre ellos a los varones y mujeres de los estratos medio–alto y medio, además de los varones de los estratos medio–bajo, pobre y de extrema pobreza. Ellos pensaban que su participación en estas tareas era una ‘ayuda’ eventual y voluntaria que podían prestar a los adultos, los cuales eran los verdaderos responsables de su desempeño.

“(Mis padres) van y (me) dicen, ‘ya, seca la loza’, y yo le digo, ‘pero, mamá estoy cansado’, y me dice, ‘sécala no más, al tiro’, y sino me castiga. Entonces, yo creo que esa es una parte que a los adultos tampoco les gustaba cuando eran chicos, que les hicieran. Entonces, yo pienso que si a ellos no les gustaba eso, por qué nos tienen que hacer eso a nosotros ahora...” (Niño varón, Estrato medio).

Por el contrario, otros niños y niñas consideraban las tareas domésticas o de cuidado como parte de sus responsabilidades. Es el caso de uno de los chicos del grupo de varones del estrato medio, que presentó una posición divergente del resto de los participantes, en la medida que apelaba a principios de interdependencia y responsabilidad compartida entre padres e hijos.

“¡Es cosa de ordenar no más, poh’!. Uno no puede estar en su casa sin hacer nada, ¡yo también hago cosas!” (Niño varón ‘divergente’, Estrato medio).

También es el caso de las niñas del estrato medio–bajo, que consideraban tareas como hacer las camas, ordenar su cuarto y limpiar el piso como responsabilidades propias. De modo similar, las niñas del estrato bajo y de extrema pobreza, constantemente, mencionaban el cuidado de hermanos o sobrinos menores como parte de su vida cotidiana, y ello les resultaba natural, aun cuando tal cuidado no parecía ser un deber tan duro como las tareas que desempeñaban los adultos. En estos estratos, bajo y de extrema pobreza, el rol de cuidado parecía ser llevado a cabo no solo por las madres sino por una red de apoyo, constituida

por familiares mujeres, de la cual las niñas también participaban.

“Yo también tengo un primo, uno chiquitito, que, a veces, me lo dejan a mi, y yo me quedo con él. Y yo digo que es como un hermanito chico que tengo yo, o sea, yo tengo un hermano, pero diciendo que este es mi hermano chico. Pero eso no es tanta responsabilidad como tener que pagar las cuotas (de los créditos)” (Niña, Estrato bajo).

b) Libertad versus sometimiento

Durante las entrevistas grupales, la adultez fue configurada, discursivamente, como el período menos libre de la vida. Los adultos parecían ser más autónomos que los niños y las niñas, en términos económicos y en lo relativo a la toma de decisiones sobre ciertas preferencias personales o su desplazamiento por la ciudad. Sin embargo, esas ventajas tenían muy poco peso, pues los adultos estaban sometidos a pesadas obligaciones laborales, domésticas y parentales, además de la inescapable necesidad de producir dinero. Tal falta profunda de libertad en los adultos hacía su autonomía ilusoria, debido a que no había placer alguno en tomar decisiones y los costos de todo debían ser calculados permanentemente. En otras palabras, los adultos eran definidos en términos de lo que ‘no podían hacer’: jugar, disfrutar, estar con la familia, crear, imaginar, etc.

“Y como que cansa, los adultos; yo he visto; como que están súper cansados de trabajar. Mi mamá llega exhausta, en especial porque mi mamá trabaja en más de una parte y tiene que andar corriendo de allá pa’ acá, pa’ allá. Mi papá igual, sí, de una oficina a la otra, una que queda por Kennedy y la otra que queda a las afueras de Santiago, y tiene que ir en el día así” (Niña, Estrato medio–alto).

“Cuando uno es niño, ahí uno puede jugar y divertirse, puede ser libre, pero, cuando uno es como adulto, tiene que preocuparse de sus hijos, de su trabajo, no puede hacer nada” (Niña, Extrema pobreza).

“Uno piensa cuando chico que va a tener una casa, va a poder conducir y todo, pero, cuando uno es grande, para tener una casa hay que pagar la luz, hay que pagar el agua, hay que pagar todo...” (Niño varón, Estrato medio).

Para los niños y las niñas del estudio, la sobrecarga de trabajo parecía ser una característica propia, natural e inevitable, de la adultez, aunque algunos niños varones del estrato medio expresaban un criticismo más ‘estructural’ de las condiciones de trabajo:

“Hay veces que los mismos jefes son unos desconsiderados con sus trabajadores. Porque les dicen que les van a pagar un día y les dicen, ‘no, no tenemos plata’, ¡y tienen un montón de plata en la cuenta (bancaria)...!” (Niño varón, Estrato medio).

Al mismo tiempo, los niños y las niñas de los distintos estratos tenían una mirada compasiva de los adultos, y de sus padres, en particular. Había un sentimiento de gratitud por el ‘sacrificio’ de sus padres, y, en especial, por el de madre, en función de hacerse cargo de la familia y sustentarla económicamente. Las niñas expresaban una ética de la retribución, en la cual ellos intentaban hacer las vidas de sus padres más fáciles, emocional y económicamente, ya fuera en el presente o a futuro.

“A veces, yo le pido la llave a mi papá de mi alcancía; entonces, saco dos lucas (dos mil pesos chilenos) y yo las meto en la cartera de mi mamá... Porque me da pena mi mamá o mi papá cuando ellos trabajan y todo eso; yo también me trato de esforzar para que ellos también puedan comprarse lo que ellos quieren” (Niña, Estrato medio-alto).

“Yo estoy estudiando, así, sacándome buenas notas, por mi mamá; (en caso contrario) mi mamá se va a enojar y (yo quiero) que tenga menos problemas. Porque mi mamá se angustia; entonces (yo me digo) ‘ya, me tengo que sacar esta nota, porque sino mi mamá tiene que venir (al colegio, convocada por profesores o directivos), por una anotación, por cualquier cosa ‘ ” (Niña, Estrato bajo).

c) Inocencia versus conciencia

Para los niños y las niñas de los tres estratos superiores (medio-alto, medio y medio-bajo), la infancia correspondía a una suerte de ‘estado de inocencia’, en el cual la gente actuaba espontáneamente, sin consideración de las consecuencias materiales o simbólicas de los propios actos, tales como el castigo o la vergüenza. Como en el caso del Génesis, la conciencia o la inocencia dependía de la capacidad de comprender lo que uno estaba haciendo y cuáles eran sus efectos. Los niños y las niñas, entonces, sobre todo en las instancias de juego, parecían ser una suerte de ‘nobles salvajes’.

“Porque después, cuando uno es grande, no puede hacer algunas cosas, por ejemplo, no puede, digamos, en el trabajo, empezar a cantar una canción y empezar a bailar, por ejemplo, (mientras que) en el colegio, si uno está sentado en la silla, uno puede empezar a hacer así (baila)” (Niña, Estrato medio-alto).

“Uno cuando es niño llega y hace las cosas, pero por diversión, no por maldad. A veces, uno, en mi casa, a veces, nosotros estamos subiéndonos a los árboles y caemos encima de un regador y van y nos retan, pero nosotros les decimos que somos niños y tenemos que...derecho a divertirnos” (Niño varón, Estrato medio).

La conciencia moral era, en los participantes de estos tres estratos superiores, lo que marcaba la diferencia entre adultos y niños(as), y también la diferencia entre niños y niñas pequeños(as) y niños y niñas mayores. La situación de los niños y las niñas mayores, como ellos, era ambigua, ya que parecían haber sido ya ‘expulsados del paraíso’ y expresaban nostalgia por la pérdida de la inocencia que los había conducido a tal expulsión. Sin embargo, al mismo tiempo, se mostraban resentidos con los adultos por ser sancionados o criticados por sus actos.

“Es que cuando chicos hacíamos cosas sin pensar, cosas graciosas y uno no

sabía qué consecuencias iba a tener; ahora no hacemos casi nada que nos afecte en lo social...” (Niño varón, Estrato medio).

“Yo veo la infancia como un parque de diversiones, cuando te tienes que subir al...cuando te quieres subir al parque, vas al parque, pero cuando te toca irte, te tienes que ir, pero, cuando te vas, el parque se pudre” (Niña, Estrato medio-bajo).

Los niños y las niñas de los estratos bajo y extrema pobreza, en cambio, se mostraban a sí mismos de manera consistente, como gente ‘que sabía’, y las realidades sobre las cuáles sabían eran, a menudo, brutales: disparos, hambre, abandono, violaciones, asesinatos, enfermedad y muerte. Esta suerte de ‘hiperrealismo’ estaba asentada en la vida cotidiana de sus barrios, pero también mediatizada y dramatizada por el lenguaje y las historias que la televisión construye sobre las personas pobres.

“Hay personas que no salen a la calle, porque hay tanta violencia en el mundo que hay personas que pelean todos los días, bandas que pelean todos los días. Aquí, en La Palmera, están los...¿cómo se llaman? (en relación a una banda específica)” (Niño varón, Estrato bajo).

“A mí, una vez, me hablaron de eso. De que, si yo andaba sola por la calle, (e) iba a jugar, no sé, con alguien, que no fuera tan lejos porque hay gente que igual... yo vivo acá y hay gente, más allá, que fuma droga y se violaron a una niñita” (Niña, Extrema pobreza).

“En una serie que hay de la tele, había una guagüita y no tenían con quién dejarla, entonces, la dejaban sentada en un montón de paja y todas las abejas se acercaban a ella y, como ella no tenía con qué asustarlas, le comenzaron a llegar gusanos al cuerpo. Y cuando el caballero la estaba bañando, vio que le empezaron a salir gusanos; la llevaron al hospital y le siguieron saliendo gusanos, le salieron como doce gusanos” (Niño varón, Extrema pobreza).

d) Infancias pobres versus infancias ricas

Los niños y las niñas de los tres estratos superiores (medio-alto, medio y medio-bajo), espontáneamente, establecieron distinciones entre los tipos de infancia existentes de acuerdo con la clase social. Una ‘buena infancia’ era aquella en la que se contaba con los bienes y posibilidades requeridas, pero no ‘en exceso’, ya que este exceso era significado como negativo. A partir de ello, establecían una comparación moral entre los niños y las niñas ricos y los niños y las niñas pobres: los primeros eran desagradecidos con sus padres, egoístas, vanidosos y superficiales, mientras que los segundos eran generosos, solidarios, agradecidos y esforzados, a pesar de las dificultades que tenían que enfrentar si querían, más adelante, estudiar o tener un buen trabajo.

“(…) Hay gente que es pobre, que vive en la calle y ellos...aprecian más las cosas que les dan. Pero, por ejemplo, digamos que, a un niño con más dinero, sus papás le dan una bicicleta y él tiene más de treinta (bicicletas) y dice, ‘¡oh, una bicicleta!’ (con gesto de desprecio); pero si es un niño más pobre, a un niño o una niña le dan una bicicleta, para él es algo especial porque es como un cambio para él, algo que sus papas se esforzaron y él lo aprecia, porque sus papás se esforzaron para que él fuera feliz” (Niña, Estrato medio-alto).

Los niños y las niñas de los estratos de estrato bajo y de extrema pobreza, en cambio, no establecieron comparaciones entre distintas infancias, pero sí se presentaban a sí mismos como personas que habían tenido una infancia llena de problemas. Tal infancia hacía difícil ‘crecer bien’, y algunos niños y niñas reclamaban su derecho a una mayor protección de la sociedad. En un tono de denuncia, estos chicos y chicas describían los peligros de vivir en sus barrios, dado el maltrato, la violencia criminal, el tráfico de drogas, la acumulación de basura o los riesgos, posteriores, de un embarazo temprano o del hecho de no lograr formarse en una profesión.

“Y, ahí, llegando a los departamentos, hay otra plaza bonita y tienen todo lleno de basura. Uno, cuando va pasando por ahí... hay otra plaza más allá, ¡y tiene lleno de basura la gente!” (Niña, Estrato bajo).

“Yo pienso en ser papá, pero en el lado positivo, sí, negativo es que no sé si voy a trabajar...si voy a tener una profesión” (Niño varón, Extrema pobreza).

“(Los adultos deberían) no tratar con groserías a los niños, los más grandes que respeten a los niños y que los escuchen” (Niña, Extrema pobreza).

““(Me gustaría) crecer bien, en un lugar donde pueda jugar, que no haya disparos todos los días, que no haya mugre; eso es crecer bien...” (Niño varón, Extrema pobreza).

En este ambiente amenazante, la idea de ‘cuidar de sí mismo’ era construida, discursivamente, como una tarea que exigía una vigilancia permanente respecto a los riesgos de ‘contagio’ y ‘desviación’, a menos que se aceptara un destino sombrío. Tal tarea incluía resistir la tentación de consumir drogas o alcohol, evitar las ‘malas compañías’, concentrarse en los estudios y, para las niñas, tomar precauciones para evitar un embarazo temprano. Como es evidente, este estereotipo de decadencia y deterioro moral no es exclusivo de los niños y las niñas, pues coincide con el modo como la pobreza es percibida en las sociedades modernas occidentales, imaginario que se ha intensificado en el Chile post-autoritario. Los sectores populares ya no son vistos como actores sociales y políticos sino como personas marcadas por formas diversas de anomia social.

Entonces, además de su significado material, la imagen de la ‘basura’ que los niños y las niñas presentaban es discursivamente relevante. Los barrios pobres, en una ciudad cada vez más segmentada, son significados socialmente como ‘basureros’, en los cuales se condensan los restos de la civilización y los futuros frustrados. Por medio de su reclamo relativo a la basura, estos niños y niñas parecían resistir la degradación y rechazar la violencia simbólica, incluyendo la devaluación social profunda que tal violencia implica. A través de

la sobrevaloración del ‘cuidado de sí mismos’, sin embargo, ellos le devolvían el carácter individual y moral a la pobreza.

6. Conclusiones

El sentido de esta investigación es contribuir a una mejor comprensión de las perspectivas de los niños y las niñas, que se expresaron en modos complejos y llenos de matices, tanto en lo relativo a la infancia como a la adultez. También se manifestaron diferencias de género y de clase social, aun cuando ello no permite interpretaciones simplistas sobre las perspectivas de las personas.

En primer lugar, tanto en los estratos más altos como en los más bajos, los niños y las niñas del estudio dan cuenta, al menos en las primeras etapas de las entrevistas, de una imagen de la infancia ligada a la inocencia, representación crucial en las sociedades modernas y que tiende a invisibilizar las condiciones reales de vida de la mayoría de los niños y las niñas del mundo. Esta inocencia es el núcleo de un modelo de infancia protegida propia de las élites y sectores medios en las sociedades occidentales (Lavalette & Cunningham, 2002), y que es asociada al juego, a la escolarización, al resguardo de los influjos externos y a la ausencia de requerimientos relativos al trabajo y la sobrevivencia.

En el caso que analizamos, en los estratos más altos se expresa la imagen de los niños y las niñas como ignorantes de temas ‘duros’, como la sexualidad, la muerte y la violencia, y como incapaces de hacerse cargo de sus propias acciones y sus consecuencias. Estos niños y niñas inocentes aparecen, además, como absueltos de las tareas productivas y domésticas, y protegidos de los escenarios que no correspondieran al juego, la diversión y la escuela. En los estratos más pobres, el juego y la escuela son, también, contruidos, discursivamente, como esenciales en la infancia y la imagen de inocencia aparece, aunque en la forma de una denuncia relativa a las condiciones de vida que forzaban a los niños y las niñas a ‘saber’ sobre la rudeza de la vida, demasiado y muy temprano.

En segundo lugar, en lo relativo al trabajo de cuidado, tanto material como emocional, las

niñas expresan una perspectiva diferente. Las de estratos más bajos aparecen jugando un rol destacado en una red de solidaridad doméstica y de cuidado infantil, caracterizada por una mayor horizontalidad e interdependencia en las relaciones entre adultos y niñas. Esta red, sin embargo, rara vez incluía a los varones, con la consecuencia de que las desigualdades de género y la sobrecarga femenina eran, seguramente, reproducidas. Las niñas de los estratos más altos estaban temporalmente ‘protegidas’ de las tareas domésticas, lo cual sugiere que la coexistencia de determinaciones de género y de edad, en determinados contextos, puede producir efectos diversos. Sin embargo, ello no implica que las niñas de estratos más altos estuvieran completamente absueltas del trabajo de cuidado, en la medida en que se veían activamente involucradas, como las de estratos más bajos, en la tarea de facilitar la vida emocional de sus padres y la posibilidad que ellos tenían de ‘habitar’ la parentalidad.

Las niñas del estudio expresaban gratitud y facilitaban que sus padres sostuvieran la tarea social fundamental de posicionarse como ‘proveedores’ y cuidadores de sus hijos, evidenciando un conocimiento de las sutilezas que este posicionamiento implica. Sus relatos encarnan la idea de que el trabajo de cuidado, aún en condiciones de gran asimetría etaria, puede ser comprendido como un fenómeno ‘distribuido’, es decir, tendencialmente recíproco, entre las personas.

Este esfuerzo cotidiano realizado por las niñas era acompañado de tristeza y culpa, asociados a la empatía que despertaba el constante trabajo de una parentalidad sacrificial de sus padres, característica de un cuidado familiar altamente privatizado en las sociedades neoliberales. Esta forma sacrificial hace que la plena reciprocidad del cuidado se haga imposible y redobla las distancias etarias, pues la “deuda” contraída con los padres no lograba corresponderse en su lugar de niñas, por más que lo intenten (“*me trato de esforzar*”, “*yo trato como de ayudarla*”). Así, la solidaridad y los anhelos de un justo intercambio en las relaciones con los que se ama –valores morales centrales en su discurso–, resultan imposibles por la asimetría etaria constitutiva de la relación,

y porque frente al sacrificio constante no hay equivalencia moral posible.

En tercer lugar, desde la perspectiva de los niños y las niñas, las mujeres adultas de los distintos estratos estaban similarmente sobrecargadas, una percepción que coincide con lo investigado por varios autores (Henríquez & Chamorro, 2007). En Chile, las mujeres adultas suelen estar a cargo de las tareas domésticas, aun cuando desarrollen actividades productivas fuera del hogar, y ellas también llevan a cabo las labores de cuidado, ya sea de niños, niñas, ancianos, enfermos o discapacitados.

Los niños y las niñas del estudio también ven a sus padres varones como sobrepasados, no por las tareas domésticas sino principalmente por su trabajo y las responsabilidades económicas. De este modo, la imagen del adulto resulta sombría, definida por la pérdida de libertad existencial y concreta. Son los adultos, esta vez, y no los niños y las niñas, quienes son definidos por la carencia (de libertad, tiempo, creatividad), en un ejercicio de resistencia discursiva o ‘inversión del estigma’ similar al que ha sido descrito en otros grupos discursivamente marginados (Sepúlveda, 2003).

Esto no significa que los niños y las niñas del estudio, salvo una excepción, desplegaran una interpretación política o estructural de la sobrecarga de los adultos y su condición subyugada. Tampoco muestran, como en el caso de algunos estudios europeos (McKee, Mauthner & Galillee, 2003), una nueva ‘ética del trabajo’ basada en la integridad personal y el respeto al tiempo libre. En contraste, los niños y las niñas del estudio parecen naturalizar esta situación como parte ‘inevitable’ de la vida y la adultez.

Esta naturalización de las condiciones estructurales de opresión del mundo social, como base del malestar, ha sido destacada como una característica de nuestra sociedad chilena, en la que las contradicciones sistémicas son vividas como conflictos y tensiones que deben gestionarse de manera subjetiva o biográfica (PNUD, 2004). Tal naturalización puede ser interpretada como parte de los procesos discursivos a través de los cuales las condiciones

de vida de la mayor parte de los adultos en el Santiago neoliberal actual se legitiman: una situación laboral precaria, ingresos bajos, una alta tasa de endeudamiento, jornadas laborales extensas, un déficit de políticas sociales universales, largos desplazamientos en una ciudad caracterizada por el crecimiento desregulado y la segmentación, y una excesiva carga de trabajo doméstico y de cuidado por las mujeres adultas, antes mencionada.

Finalmente, los discursos de los niños y las niñas expresan las condiciones demandantes que los escenarios actuales ofrecen a las personas, además de los efectos diferenciados de las relaciones de género, clase social y edad en distintos espacios. Es así como las categorías ofrecidas por los niños y las niñas forman parte de discursos sociales disponibles en la cultura, que emergen “*al interior de marcos socialmente estructurados*” (Pincheira, 2013, p. 8). En tales escenarios, los niños y las niñas, llamados a habitar una infancia ‘feliz’, ‘inocente’ y ‘protegida’, expresan las contradicciones estructurales y los límites de los ideales normativos que los adultos hemos construido para educarlos, controlarlos y cuidarlos. Por ello, repensar la infancia y las relaciones que establece con el mundo adulto, bajo modelos que incorporen seriamente (y no sólo retóricamente) la interdependencia y la posibilidad de agencia de los niños y las niñas, resulta una tarea central para poder escuchar lo que ellos, como sujetos sociales, tienen que decirnos. De otro modo, sólo seguiremos escuchando el eco de nuestros ideales históricos y nuestras ansiedades presentes.

Lista de referencias

- Agencia Mori (2006). *Informe de prensa: Estudio Mundial de Valores 2006 (World Values Survey 2006)*. Recuperado de: <http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20060928/asocfile/20060928125255/ASOCFILE120060928125255.pdf> (03/09/2015)
- Coloane, F. & Madariaga, H. (1998). *Temas de infancia y juventud en el análisis social*. Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12 (2), pp. 72–82. Doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-541.
- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A. & Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 549–559.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N., Jessop, B. & Sayer, A. (2002). Critical realism and semiosis. *Journal of Critical Realism*, 5 (1), pp. 2–10. Doi: <http://dx.doi.org/10.1558/aleth.v5i1.2>.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Haendler, Y., Kliegl, R. & Adani, F. (2015). Discourse accessibility constraints in children’s processing of object relative clauses. *Front. Psychol.*, 6 (860), pp. 1–17. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00860.
- Henríquez, H. & Chamorro, C. (2007). *La mujer en el mercado de trabajo. Políticas públicas y algunas líneas de acción que están en el debate sobre el empleo femenino*. Santiago de Chile: Chile 21, Friedrich Ebert Stiftung, Pnud.
- Horowitz, A. & Frank, M. (2015). Young children’s developing sensitivity to discourse continuity as a cue for inferring reference. *Journal of Experimental Child Psychology*, 129, pp. 84–97. Doi:10.1016/j.jecp.2014.08.003.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Lavallette, M. & Cunningham, S. (2002). *The sociology of childhood*. En B. Goldson, M. Lavallette & J. McKechnie (eds.) *Children*,

- welfare and the State, (pp.9–28). Londres: Sage.
- McKee, L., Mauthner, N. & Galillee, J. (2003). Children's perspectives on middle-class work-families arrangements. En A. Magritt-Jensen & L. Mc Kee (eds.) *Children and the changing family. Between transformation and negotiation*, (pp. 27–45). Londres: Routledge Falmer.
- Martín, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Iñiguez (ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, (pp.161–195). Barcelona: UOC.
- Mascheroni, G., Jorge, A. & Farrugia, L. (2014). Media representations and children's discourses on online risks: Findings from qualitative research in nine European countries. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8 (2) (en línea). Doi: 10.5817/CP2014–2–2.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Mieles, M. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: Un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 205–217.
- Ministerio de Desarrollo Social (2010). *Encuesta Casen 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/> (05/09/2015)
- Ministerio de Salud (2006). *Encuesta de calidad de vida y salud*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.
- Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgiovikj, M. & Ufoegbune, V. (2015), Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: Listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 185 (10), pp. 1569–1586. Doi:10.1080/03004430.2015.1011149.
- OECD (2014). *Society at a glance 2014. OECD Social Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/societyataglace.htm> (03/10/2015).
- Pincheira, I. (2013). Entre el marketing empresarial y la política pública estatal: El gobierno de la felicidad en el neoliberalismo chileno. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 11 (5), pp. 7–20.
- Pnud (2004). *¿El poder, para qué y para quién? Informe de Desarrollo Humano 2004*. Santiago de Chile: Pnud.
- Sederberg, P. (1984). *The politics of meaning: power and explanation in the social construction of reality*. Tucson: University of Arizona Press.
- Sepúlveda, M. (2003). El aguante o la consagración de la pasión guerrera: Territorio, masculinidad y violencia en dos barras bravas chilenas. En A. Vergara & J. Bustos (eds.) *Esa oscura vida radiante. Juventud, infancia y nuevas identidades culturales*, (pp.87–123). Santiago de Chile: Escaparate, Universidad Diego Portales.
- Taylor, M. (2006). From Pinochet to the 'Third Way'. Neoliberalism and transformation in Chile. Londres: Pluto Press.
- Wodak, R. (2001). The discourse: An historical approach. En R. Wodak & M. Meyer (eds.) *Methods of critical discourse analysis*, (pp.63–94). Londres: Sage.

Referencia para citar este artículo: Peralta-Duque, B. del C. (2016). La participación juvenil en la Política Pública de Juventud, 1997-2011 (Caldas, Colombia). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1249-1272.

La participación juvenil en la Política Pública de Juventud, 1997 - 2011 (Caldas, Colombia)*

BEATRIZ DEL CARMEN PERALTA-DUQUE**
Profesora Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en agosto 11 de 2015; artículo aceptado en diciembre 15 de 2015 (Eds.)

Resumen (descriptivo): Analizo aquí la participación política de los sujetos jóvenes en las políticas públicas de juventud en Caldas (Colombia), según sus garantías constitucionales y sus condiciones sociopolíticas, económicas y culturales, a partir de la Ley 375 de 1997 hasta 2011, a la culminación de los períodos de las alcaldías. En cuanto a la metodología, se trata de un estudio de caso efectuado en los municipios de Manizales, Palestina, Chinchiná, Neira y Villamaría, Región Centro Sur de Caldas. Como técnicas utilicé la observación directa y el análisis de artículos periodísticos, así como grupos focales, entrevistas en profundidad y encuesta. Según los resultados de la investigación, los sujetos jóvenes de los Grupos y Clubes juveniles y de las Casas de la Cultura, hacen de las artes y la ecología espacios de participación, más que los Consejos Municipales de Juventud. El Gobierno Escolar incentiva la participación. La Iglesia Católica y el movimiento MIRA promueven la participación juvenil.

Palabras clave: Participación social, participación política, juventud (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autor: Política Pública de Juventud, Consejos Municipales de Juventud, agenda pública municipal, agenda pública regional.

The participation of young people in the Youth Public Policy, 1997-2011 (Caldas, Colombia)

• **Abstract (descriptive):** This article analyses the political participation of young people in youth public policies in the department of Caldas (Colombia) based on their constitutional rights and socio-political, economic and cultural conditions between the creation of Law 375 of 1997 until 2011. The methodology involved case studies in the municipalities of Manizales, Palestina, Chinchiná, Neira and Villamaría, forming the southern central region of Caldas. The techniques used included direct observation and analysis of new articles, focus groups, in-depth interviews and surveys. The results showed that young people participating in Youth Groups and Clubs and Culture Houses turn their practice of arts and interest in ecology into participation spaces more than the Municipal Youth Councils. The study also found that school governments encourage student participation while the Catholic Church and the MIRA political movement promote youth participation.

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

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación titulada “La participación de los jóvenes en la Política Pública de Juventud (PPJ) de la Región Centro Sur del departamento de Caldas (RCSC), Colombia-2013”, presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, 2014. Fecha de inicio: Mayo de 2010; fecha de culminación: julio de 2014. La financiación y ejecución del proyecto fue asumido por la autora. Área: Sociología; subárea: Temas sociales.

** Trabajadora Social de la Universidad de Caldas, magíster en Desarrollo Educativo y Social de Cinde-Nova University, profesora de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: beatriz.peralta@ucaldas.edu.co



Author's key words: Youth public policy, Municipal Youth Councils, municipal public agenda, regional public agenda.

A participação dos jovens na Política Pública de Juventude, 1997-2011 (Caldas, Colômbia)

• **Resumo (descritivo):** Neste trabalho é analisada a participação dos jovens nas políticas públicas de juventude em Caldas (Colômbia) de acordo com suas garantias constitucionais e suas condições sociopolíticas, econômicas e culturais, a partir da Lei 375 de 1997 até 2011, segundo as datas da prefeitura. **Método:** estudo de caso nos municípios de Manizales, Palestina, Chinchiná, Neira e Villamaría, Região Centro-Sul de Caldas. **Metodologia:** observação direta e análise de artigos jornalísticos, grupos focais, entrevistas em profundidade e pesquisa. **Resultados:** os jovens dos grupos e clubes juvenis e das Casas de Cultura fazem das artes e da ecologia espaços de participação em maior proporção que os Conselhos Municipais de Juventude. O Governo Escolar incentiva a participação. A Igreja Católica e o movimento MIRA promovem a participação dos jovens.

Palavras-chave: participação social, participação política, juventude (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave do autor: Política Pública de Juventude, Conselhos Municipais de Juventude, agenda pública municipal, agenda pública regional.

-Introducción. -Metodología. -Resultados. -Consideración final. -Lista de referencias.

Introducción

La participación ciudadana en la vida política es un tema obligado para las ciencias sociales por su carácter estratégico en la construcción de la democracia. La participación es una noción que suscita interés teórico y práctico para los sistemas de gobierno del mundo, porque se vincula a los procesos de democratización y de modernización del Estado, de evolución y consolidación de la política pública de descentralización, y de autonomía municipal. Por otra parte, los Derechos Humanos también son un tema central en el debate académico actual, junto con los mecanismos que garantizan el cumplimiento de estos derechos por parte de los Estados. Respecto a estos dos temas, propongo una síntesis de la investigación sobre “cómo” y “por qué” la participación ciudadana y política de los sujetos jóvenes interviene en los procesos de formulación y de implementación de las políticas públicas de juventud. Para esta reflexión, tomo el caso de cinco municipios colombianos del departamento de Caldas: Manizales, Villamaría, Chinchiná, Palestina y Neira (Región Centro Sur de Caldas-RCSC), y contrasto esta realidad con las garantías

constitucionales conferidas por el Estado en desarrollo de la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

La investigación abarcó dos líneas principales: en la primera profundicé en el papel de las estructuras y las instituciones sociales en la construcción de la política pública departamental y en las políticas públicas municipales de juventud, a partir de la Ley 375 (1997a), que estuvo vigente hasta 2013, cuando se expidió la Ley 1622 (2013) que la derogó. No obstante, el análisis que aquí presento sólo incluye datos hasta 2011, que es la fecha de cambio de alcaldías en los municipios y, por tanto, hago referencia sólo a la ley 375 que estaba vigente cuando aún no se había sancionado la ley estatutaria actual. La aplicación de la ley 1622 aún no se ha implementado. En este contexto, este es un trabajo histórico reciente sobre la participación de los sujetos jóvenes en la vida pública. De modo que se trata de analizar la participación de los jóvenes y las jóvenes en los Consejos de Juventud en los municipios -escenario de interacción con las instancias de planeación municipal y departamental-. Abordé la normativa e institucionalidad gubernamental

respecto de la actitud de los jóvenes frente a su realidad social, su nivel de compromiso, y su sentido de pertenencia y de identidad. Estos factores y estas dimensiones intervienen en sus prácticas sociales -ejercicio ciudadano- para incidir en la vida pública en la formulación de la política pública de juventud en los municipios.

Los dos acercamientos son complementarios con la descripción y el análisis del problema de estudio. Hice una aproximación nacional sobre el enfoque de la política social como problema, en la medida en que es significativo y limitante para el ejercicio de la ciudadanía juvenil en la región. Sobre esta base señalo las características de un modelo de Bienestar Social Residual en el país y de una legislación de juventud inoperante, pues la injerencia de los Consejos Municipales de Juventud en la formulación de los planes de desarrollo municipal es muy escasa.

Para la discusión teórica, examino conceptos como Estado, políticas públicas, democracia, modalidades de poder por la urgencia de socializarlos mediante la descentralización política y la necesidad de una apertura democrática que permita la inclusión de sectores marginados de la población en las políticas públicas -especialmente la Política Pública de Juventud -PPJ-, y los conceptos de participación ciudadana y política en la construcción de la agenda pública local.

Metodología

El objeto de estudio me motivó a abordarlo como un estudio de caso múltiple, con un tratamiento mixto, como el método apropiado para ocuparme de la producción narrativa o discursiva que expresa el conocimiento que circula en las prácticas sociales. El territorio que escogí es la Región Centro Sur del departamento de Caldas -RCSC-, Colombia, integrada por cinco municipios: Manizales (capital del departamento), Palestina, Chinchiná, Neira y Villamaría. Allí, analicé la participación ciudadana y política de la población joven en la formulación de la Política Pública de Juventud. Los municipios de la RCSC tienen características comunes en sus condiciones

demográficas y de espacio, y particulares en los ámbitos económico, político, social, cultural e institucional.

Las técnicas de investigación son cuatro y las escogí por la forma de procesar la información: Observación directa y análisis cualitativo documental de 1.211 artículos de prensa escrita, entre 1997 y 2011, grupos focales, y entrevista en profundidad. Procesé la información obtenida a través del programa Atlas.ti. La segunda técnica consiste en un formulario cerrado (jóvenes partícipes del estudio), en el que abordé aspectos sociodemográficos, clima socio-político, participación en la política pública, impacto de la política pública, acciones colectivas, participación de organizaciones juveniles, y utilicé el programa Excel para la tabulación de los resultados. La tercera técnica que apliqué en el análisis de la inversión social -archivo público- de los cinco municipios seleccionados, fue con base en las siguientes variables: ingresos corrientes, ingresos de capital, gastos corrientes, gastos de capital y formación bruta de capital fijo por periodos de gobierno: 2000-2003, 2004-2007, 2008-2011. Y, finalmente, la cuarta técnica es la revisión bibliográfica permanente en todas las fases de la investigación.

El análisis mediante el programa Atlas ti dio como resultado ocho redes semánticas o grafos -representación en Red- que corresponden al resultado analítico relacional. Estas redes vinculan categorías a subcategorías con base en sus propiedades y dimensiones. Las redes semánticas se caracterizan porque agrupan un conjunto de códigos de una misma clase, y especificidades comunes que representan el fenómeno en indagación. Ese conjunto de códigos se cruzan y generan lo que se identifica como una codificación axial (Tabla 1).

Tabla 1. Sistema de Categorías y Subcategorías emergentes.

Categorías	Subcategorías emergentes
1. Factores sociopolíticos	Educación-Empleo Inversión-Familia Sector Público-Sector Privado
2. Enfoques de Juventud	Derechos-Participación Formativo-Desarrollo Económico
3. Participación de los sujetos jóvenes	Ciencia y tecnología Organizaciones juveniles-Participación política
4. Consejos de Juventud	Capacitación-Encuentros Espacios de participación-Clubes Juveniles Inversión-Normatividad
5. Perspectiva de Derechos	Perspectiva educativa-Perspectiva inclusiva Perspectiva social-Perspectiva Política
6. Motivaciones de los sujetos jóvenes	Ocupación del tiempo libre-Participar en la política pública Espacios de participación-Pertenecer a las barras
7. Necesidades de los sujetos jóvenes	Ser escuchados Educación-Empleo
8. Preocupaciones de los sujetos jóvenes	Menos manipulación política-Más inversión social Continuidad de los procesos-Menos violencia

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La juventud en los planes de desarrollo en la RCSC: factores sociopolíticos y enfoques de juventud

La Política Pública de Juventud -PPJ- en el departamento de Caldas se ajustó a los lineamientos de la Ley 375 (1997a). Entre las áreas estratégicas de la Política Pública de Juventud de Caldas -PPJC-, se plantea la profundización de la democracia participativa, las prácticas y los diseños institucionales a través de la capacitación para la inclusión de los Consejos de Juventud en la gestión pública, el fomento de la resolución pacífica de los conflictos, el acceso a los servicios de salud y educación, y la vinculación al mercado laboral formal. Por su función legal, le corresponde al gobierno del departamento coordinar la elaboración del Plan Decenal de Juventud -visión 2016-, crear el Sistema Departamental

de Juventud, conformar el Comité Técnico Departamental de Juventud, consolidar el Observatorio de Juventud y el Consejo Departamental de Juventud, y potenciar los 27 Consejos Municipales de Juventud en el departamento. Le compete, además, promover en las subregiones la vinculación de los sujetos jóvenes a formas de servicio social, y propiciar las prácticas sociales de los estudiantes universitarios, y las iniciativas de niños, niñas y jóvenes a favor de la convivencia.

La RCSC tiene un total de jóvenes entre 14 - 26 años de edad de 127.269, que representa el 55% del total de la población joven de Caldas (Dane Visor, 2011). La descentralización municipal requiere articular propuestas de desarrollo con la política regional y nacional, bajo el principio constitucional de garantizar el derecho pleno de participación de los sujetos jóvenes en la vida municipal. Este derecho implica que los jóvenes tengan voz y voto en la construcción de las agendas públicas de juventud. El Plan de Desarrollo de Manizales

2008-2011 (Concejo Municipal de Manizales, 2008), capital de Caldas, fundamenta su acción pública en el conocimiento con oportunidades para todas y todos: capacitación permanente en participación ciudadana, promoción de redes y fortalecimiento institucional relacionado con la ciencia, la tecnología y la innovación. Es ciudad universitaria y se destaca en el ámbito cultural por la celebración de eventos reconocidos y de gran significancia cultural para la ciudad, como el Festival Internacional de Teatro y el Festival Internacional de la Imagen. Plantea estimular el talento del estudiantado de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 -los más bajos-, con becas, pasantías internacionales y apoyo a la familia. Y se propone orientar la acción interinstitucional e intersectorial hacia las metas de juventud contempladas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en las agendas prospectivas nacionales (Concejo Municipal de Manizales, 2008).

El municipio de Palestina (Concejo Municipal de Palestina, 2008) propone la categoría de Juventud como criterio rector de su plan de desarrollo. Busca fortalecer las políticas, instancias, estrategias y programas para la juventud, brindando mecanismos, escenarios y oportunidades que garanticen el ejercicio de sus derechos, la participación con decisión, el reconocimiento de su diversidad y la elevación de sus capacidades para fortalecer en los jóvenes el carácter de sujetos políticos para la realización de sus proyectos de vida y la construcción de una sociedad justa y democrática.

El Plan de Desarrollo de Chinchiná (2008-2011) Compromiso de Todos (Concejo Municipal de Chinchiná, 2008), no presenta estrategias específicas -programas y subprogramas- sobre la Política Pública de Juventud. Sólo se encuentra una breve anotación sobre el enfoque poblacional, articulado a los ejes económico, institucional, social, comunitario y territorial. Enuncia el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con familias equilibradas para la integralidad de su desarrollo. Coincide en esta perspectiva con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar ICBF, a través del

Consejo de Política Social y con la mirada de la planeación local en favor de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes de la Unicef y la Procuraduría General de la Nación (Unicef & Procuraduría General de la Nación, 2005).

El Plan de Desarrollo de Neira (Concejo Municipal de Neira, 2008), registra el programa general de infancia, adolescencia, adulto mayor y familia, y enuncia los siguientes subprogramas: fortalecimiento de los procesos de animación y participación social y juvenil, implementación de procesos sociales con niños, niñas y adolescentes, y aplicación del código de infancia y adolescencia. Plasma programas de desarrollo social que son ámbito general en la gestión pública de los entes municipales -en la normativa nacional- como son el fomento a la Innovación y la Investigación Científica -apoyo a la educación superior-, mejoramiento de la infraestructura para la recreación, el deporte, y el desarrollo y fortalecimiento de la cultura.

La administración de Villamaría (2008-2011) enuncia en el documento matriz del Plan de Desarrollo (Concejo Municipal de Villamaría, 2008), la implementación de políticas públicas para la equidad de género, población vulnerable y juventud; integración y competitividad local, regional y global; defensa de los derechos humanos y derecho internacional humanitario; promoción y apoyo a la cultura y el arte; capitalización del conocimiento para la productividad y la cultura empresarial municipal. Villamaría, junto con los municipios de Palestina, Chinchiná y Neira, no consideran el asunto de la juventud dentro de las prioridades en su ruta de inversión y en la prospectiva de desarrollo municipal. Se observa que los Consejos Municipales de Juventud -CMJ- se desconocen.

En todos los municipios advertí tropiezos institucionales para responder a las demandas sociales; una excesiva centralización de las decisiones públicas que obstruyen la socialización del poder, y exclusión de las demandas políticas de vastos sectores de la población. No obstante, es preciso indicar que en Colombia existe la intersectorialidad en las áreas de desarrollo social: salud, educación,

cultura, desarrollo institucional, deporte, recreación y tiempo libre, vivienda, empleo y especialmente las políticas macroeconómicas. Además, los planes de desarrollo en la totalidad de los municipios fundamentan su acción en los principios orientadores del proceso de planificación señalados en la ley 152 (Congreso de la República de Colombia, 1994), entre los cuales se enuncian: autonomía, participación, sustentabilidad ambiental, desarrollo armónico de las regiones, proceso de planeación, eficiencia, viabilidad y coherencia.

Lo anterior se observa en la Red Semántica No. 1 -Factores Sociopolíticos-, de la cual han emergido seis subcategorías, así: educación, empleo, inversión, familia, sector público y sector privado. Se destaca la correlación entre las categorías de educación y empleo. Esta última es una demanda constante -malestar social- que para los gobiernos municipales, se ha convertido en uno de los problemas centrales, y los planes y programas públicos en alianza con el sector privado no son suficientes para solventar la situación de crisis en donde la pobreza crece.

Algunos expertos dicen que ese desempleo de los jóvenes es una fuente de frustración de la juventud, de descomposición social y de subdesarrollo y que el problema es más grave a medida que baja el nivel educativo de los jóvenes (Hommes, 2005).

Según Hommes, los expertos dicen que la falta de oportunidades laborales es fuente de frustración de la juventud, de descomposición social y de subdesarrollo, agravado por el bajo nivel educativo de la población económicamente activa. La inversión social en los entes territoriales se aplica con base en la focalización del gasto social, que es determinado por la eficiencia económica y las realidades financieras de los municipios y de la nación. La tendencia a fortalecer la educación privada como política de Estado en Colombia se observa en la Red Semántica No. 1, Factores Sociopolíticos, y responde a la directriz económica de suprimir gradualmente los subsidios que denominan “regresivos” bajo

la premisa de que dichos subsidios benefician principalmente a los ricos y aumentan por tanto las diferencias en oportunidades entre las clases sociales.

“Anualmente el país invierte \$24 billones (10% del PIB) en 20 diferentes clases de subsidio. Los tres subsidios más regresivos son las pensiones, la educación universitaria y el subsidio monetario que pagan las cajas de compensación” (Zuluaga, 2005).

Según el columnista, la educación es uno de los sectores más afectados por la política pública, por la inexistencia de estructuras institucionales en los municipios que permitan la administración autónoma descentralizada de las instituciones educativas en sus localidades. Las áreas de educación, empleo, salud, recreación, nutrición, en el departamento y en el país, se asignan de manera sectorial, que es la forma tradicional de su manejo. La ventaja, en este caso, es la delimitación del campo social a partir de sectores institucionales, aunque esto tiene varios problemas: son descriptivos y no proveen instrumentos analíticos, se inspiran en la división administrativa del Gobierno y no reconocen la intersectorialidad, y presentan una separación artificial entre política económica y social (Fleury, 2002).

En la Red Semántica N° 2, Enfoques de Juventud, se destaca la poca relevancia del gasto social orientado a los desarrollos de la política pública de juventud en la región, y por ello se puede comprender la correlación entre los enfoques de la política social con la calidad de vida de los sujetos jóvenes, contrastando el discurso oficial que soporta los requerimientos de éstos con el marco de la gestión pública local (Planes de Desarrollo). Aquí coexisten diversos enfoques de la política social en Colombia, de tal manera que el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo conciben la juventud como “grupo de riesgo” (Rodríguez, 2011), la Ley de Juventud (Congreso de la República de Colombia, 2013) incorpora el enfoque de derechos (Constitución Política de Colombia, 1991), y la Cepal considera a los sujetos jóvenes como actores estratégicos del desarrollo:

Los enfoques tradicionales, destacan la fase juvenil como una transición a la adultez y, por lo tanto, como un período preparatorio para el futuro. Los enfoques reactivos, enfatizan la juventud problema y los avanzados, reconocen a las personas en la fase juvenil como ciudadanas, productoras de cultura y actores estratégicos del desarrollo (Cepal, 2008, p. 7).

Surgen cuatro subcategorías de la red No. 2: desarrollo económico, desarrollo formativo, derechos y participación. Estas subcategorías se interpretan como enfoques de juventud en el marco de la Política Pública. El desarrollo económico es un enfoque que identifica a los jóvenes y a las jóvenes como el sector poblacional más afectado por el desempleo y por el deterioro de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo. Se hallan algunas iniciativas gubernamentales, con el apoyo de entidades internacionales (ONU), para contribuir a mejorar las condiciones de empleo en Caldas, como se lee en el siguiente artículo de prensa:

Jóvenes en Conflicto serían empresarios.

Cerca de 70 jóvenes de la comuna cinco integrados en procesos de resocialización y madres desempleadas o cabezas de hogar, clausuraron ayer la capacitación ofrecida desde el lunes por miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la conformación de empresas asociativas de trabajo, la primera fase de un trabajo educativo que proyecta ejecutar la Administración Municipal (La Patria, 2000, 12 de mayo).

Respecto a la calidad de vida, hay un interés académico y gubernamental en abordar la complejidad de la condición de juventud en la sociedad, en forma multidimensional. Se orienta la discusión a partir del enfoque de Desarrollo a Escala Humana (Max-Neef, 1993), que hace referencia a dos categorías de índole existencial y axiológica. Las necesidades de ser, tener, hacer y estar, por una parte; y, por otra, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

Ahora bien, la política pública de juventud para la competitividad, se vincula con el desarrollo territorial (Estupiñán, 2012), formalizado en la Ley 388 (Congreso de la República de Colombia, 1997b) y en el Departamento de Caldas lo asume el Plan de Desarrollo 1998-2000 denominado: “Gente Unida Caldas Integrado” (Asamblea del Departamento de Caldas, 1998). Se formulan estrategias para formar a los sujetos jóvenes como actores competitivos, capaces de innovar, resolver problemas y mejorar la productividad. Se trata de que los individuos consumidores, los trabajadores y trabajadoras, los empresarios, interactúen con reglas de juego e instituciones de calidad, y conformen una región-sujeto competitiva:

Caldas, como la mayoría de las regiones colombianas, tiene niveles preocupantes de pobreza, que nos impiden a los caldenses ser el actor que debemos ser para construir una economía moderna, un sistema político avanzado y una sociedad justa y armónica, es decir, una región competitiva (La Patria, 2000, 15 de abril).

Una estrategia de formación de capital humano es el fortalecimiento de la Fundación Universidad Empresa (ONG)-Fuec, cuyo fin es la identificación y formulación de proyectos y actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación (I+D+i). El enfoque de la política pública regional tiene énfasis en esta perspectiva de capital humano como recurso individual, pero no considera el componente de participación social y comunitaria, de modo que deja de lado el capital social en la agenda pública de Caldas. No obstante, este capital es clave para propiciar la pertenencia a redes sociales y su recomposición, lo que permitiría la superación de situaciones de pobreza.

Entre 1992 y 1995 se produjeron dos documentos Conpes: lineamientos de políticas para ordenar la inversión pública y favorecer las condiciones de vida de la juventud. La juventud como construcción social y como producto socio histórico -un grupo social que toma conciencia de su condición -ser- y que exige derechos- le imprime un nuevo carácter

institucional en Colombia a la política pública de juventud que se plasma en la década de los 90 en el documento Conpes (Conpes 2787, 1995), con la creación de las oficinas de juventud (Conpes 2626, 1992) y la instauración del Viceministerio de la Juventud (Presidencia de la República de Colombia, 1994), adscrito al Ministerio de Educación Nacional (Sarmiento, 2004); y además, con los lineamientos de política en el documento Conpes 2794 (1995) que sustenta la base legal (Congreso de la República de Colombia, 1997a). Se transita hacia el reconocimiento de la diversidad para superar la mirada homogenizante. Sin duda, el Sistema Nacional de Juventud pretende incidir en las condiciones materiales, sociales, políticas y económicas que traen consigo una condición de juventud participativa en la dinámica pública y social, y que reivindica derechos.

Los años 90 son considerados por varios autores como la década de oro de las políticas de juventud en Colombia (Peña, 2002). En efecto, durante este período se produjeron avances significativos en varios frentes relacionados con la juventud: en primer lugar, se generó un marco jurídico expresado en la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y en la Ley de Juventud de 1997 que legitima, sustenta y hace obligatoria la atención que el Estado y la Sociedad deben conceder a los y las jóvenes, quienes fueron reconocidos como sujetos de derechos (Henao, 2004, p. 5).

No obstante, según la condición de la juventud en el contexto sociopolítico de Caldas, sus realidades se siguen viendo por las entidades públicas de manera sesgada, lo cual contribuye a su situación de exclusión social, que contradice su status de sujetos de derechos en el sistema político.

En cuanto a la conceptualización del fenómeno juvenil, Henao (2004) agrega que se avanzó en el estudio y pasaron del predominio de la condición de vulnerabilidad y riesgo en la que priman imágenes negativas a partir de su identificación con ciertas problemáticas como

la drogadicción, la violencia y la delincuencia, a la perspectiva desde la cual se concibe al sujeto joven como ciudadano o ciudadana, actor del desarrollo y agente de su propia vida.

En síntesis, no hay prácticas institucionales adecuadas para la participación plena de los Consejos de Juventud en la gestión pública que coincide con el recorte de la transferencia de la nación a los municipios y departamentos que viene agenciando el legislador (Acto Legislativo 01, Congreso de la República de Colombia, 2001a) (Congreso de la República de Colombia, 2001b). Es decir, en la práctica se ha incrementado la centralización de las decisiones públicas, lo que obstruye la socialización del poder. En este sentido, hay una normativa nacional amplia en función de la descentralización, pero no se aplica en la praxis pública. Los jóvenes y las jóvenes no ejercen su derecho de participar en la dinámica pública en la región; las propiedades estructurales del sistema político y social son solo un propósito de la política pública de juventud; tampoco hay en el ámbito departamental propuestas frente a las demandas sociales en salud, educación, cultura, desarrollo institucional, deporte, recreación y tiempo libre, vivienda y empleo, no solo de los jóvenes sino de la población en general; no se han adelantado estrategias orientadas a la reconstitución del tejido social que se complejiza cada vez más en la condición social de las personas jóvenes: aumento del consumo de sustancias psicoactivas, consumo de alcohol, incremento de los embarazos en adolescentes, deserción escolar y desempleo (Gómez, 2002). En la última década, la integración entre el sector público, la sociedad civil y el sector privado como exigencia del modelo de Estado pequeño, no ha sido confrontada con suficiente fuerza civil y gremial para que permita crear una base social, con el fin de acordar propósitos comunes en el departamento de Caldas. El Sistema Regional de Juventud no se concreta para cumplir su objetivo de incidir en las condiciones materiales, sociales, políticas, económicas, que traen consigo una condición de juventud participativa de la dinámica pública y social, que reivindica derechos que el sistema

social y político ha ignorado. A esta situación se le suma la promesa incumplida del Gobierno departamental (2008-2011), respecto de la formulación del Plan Decenal de Juventud de Caldas 2006-2016.

programas (PPJ). Se observa en este punto de la discusión que la Política Pública de Juventud en el país está inmersa en el gasto público social, y que el grueso de dicha inversión se concentra principalmente en la educación formal.

La participación de los Consejos de Juventud (CJ) en la formulación de la Política Pública de Juventud (PPJ)

La Ley 375 de 1997 responde a la filosofía de la descentralización y modernización del Estado en Colombia, lo que se expresa en su objetivo medular de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, autónomos, probos y con capacidad de participar en las decisiones públicas que los afectan. Para ello, se crea la figura de los Consejos de Juventud en las entidades territoriales (municipios, departamentos, distrito capital y nación) como escenario posible para proponer enfoques y acciones de política pública local y discutir propuestas en las mesas donde se diseñan los planes de desarrollo, y en general en los escenarios deliberativos con poder decisorio de los entes territoriales. Es decir, los sujetos jóvenes, a través de los Consejos de Juventud, pueden incidir en los asuntos públicos relacionados con sus intereses. La participación ciudadana se concibe en la presente reflexión en forma análoga a la participación política, porque implica la intervención de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas, y éstas hacen explícito el ejercicio del poder político (Peralta-Duque, 2009). La noción de agente en Giddens (2006) se refiere al sujeto libre en tanto sujeto reflexivo; el agente sabe cambiar cuando se requiere, versus el concepto de rol que vincula al actor con papeles preestablecidos sin lugar a modificar reglas.

En los hallazgos de la Red Semántica N° 3, Participación de los Jóvenes (véase Figura 1), se identifican las instancias de intervención en los municipios objeto de análisis a partir de los temas abordados en la PPJ, beneficios de los programas implementados desde el marco de la Política Pública, orientación de la PPJ en la región y la inversión municipal en planes y

Figura 1. Red Semántica N° 3: Participación de los jóvenes.



Fuente: elaboración propia.

Pese a la consideración del municipio como escenario democrático apropiado para gestionar la dinámica participativa -participación convencional-, se observa una escasa movilización de los colectivos juveniles

en los asuntos públicos y, por tanto, una precaria participación en la toma de decisiones públicas. Los Consejos de Juventud no se han legitimado en los procesos de planeación territorial como instancias con voz que deben ser considerados

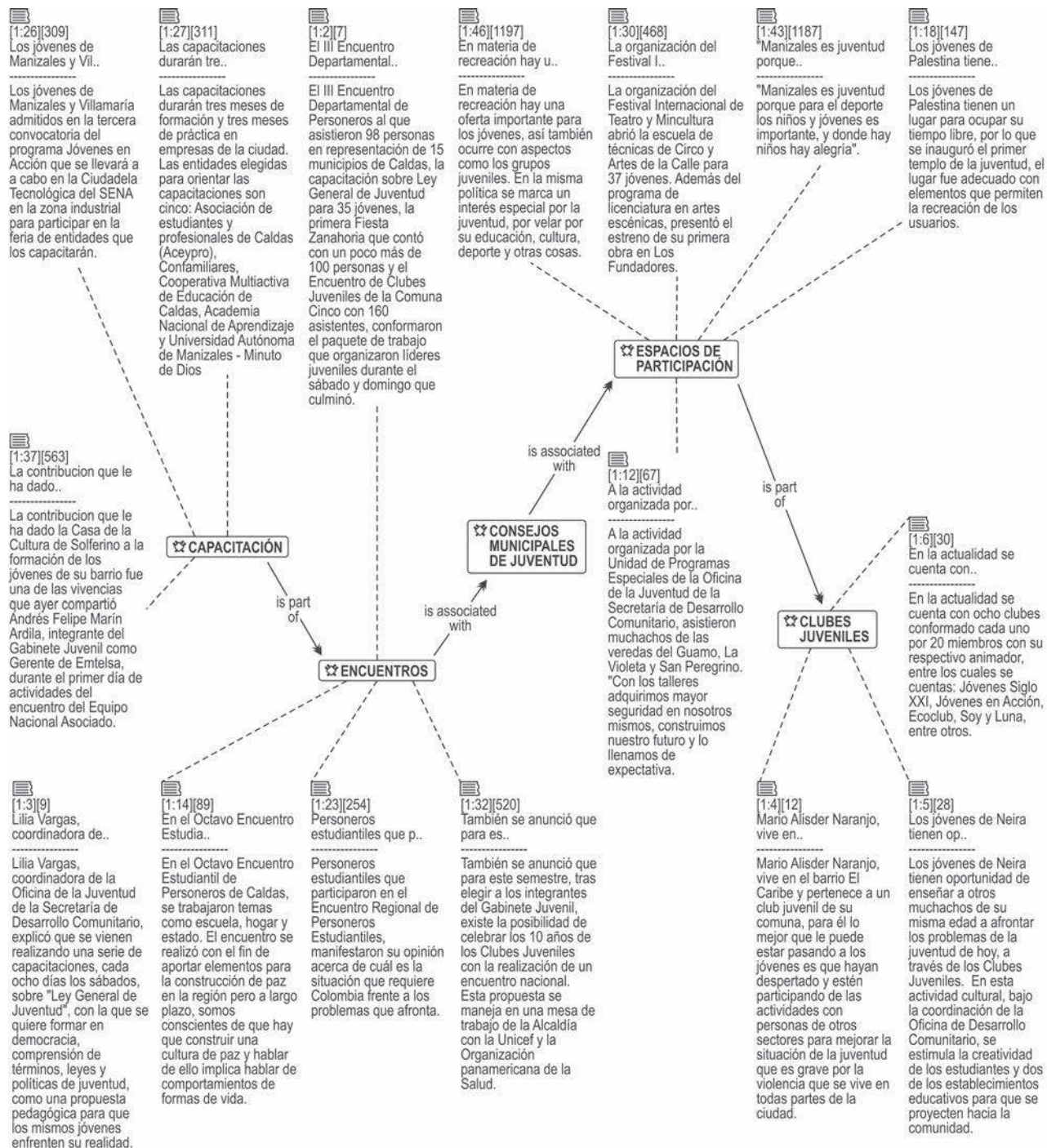
para la formulación de la agenda pública de los municipios y del departamento. En la red semántica, se observan las categorías de ciencia y tecnología, organizaciones juveniles y participación política. Los programas de ciencia y tecnología, según los lineamientos de la política pública de juventud (2003-2006) del departamento de Caldas (Gobernación de Caldas, 2003) se interrelacionan con la política pública de competitividad y educación.

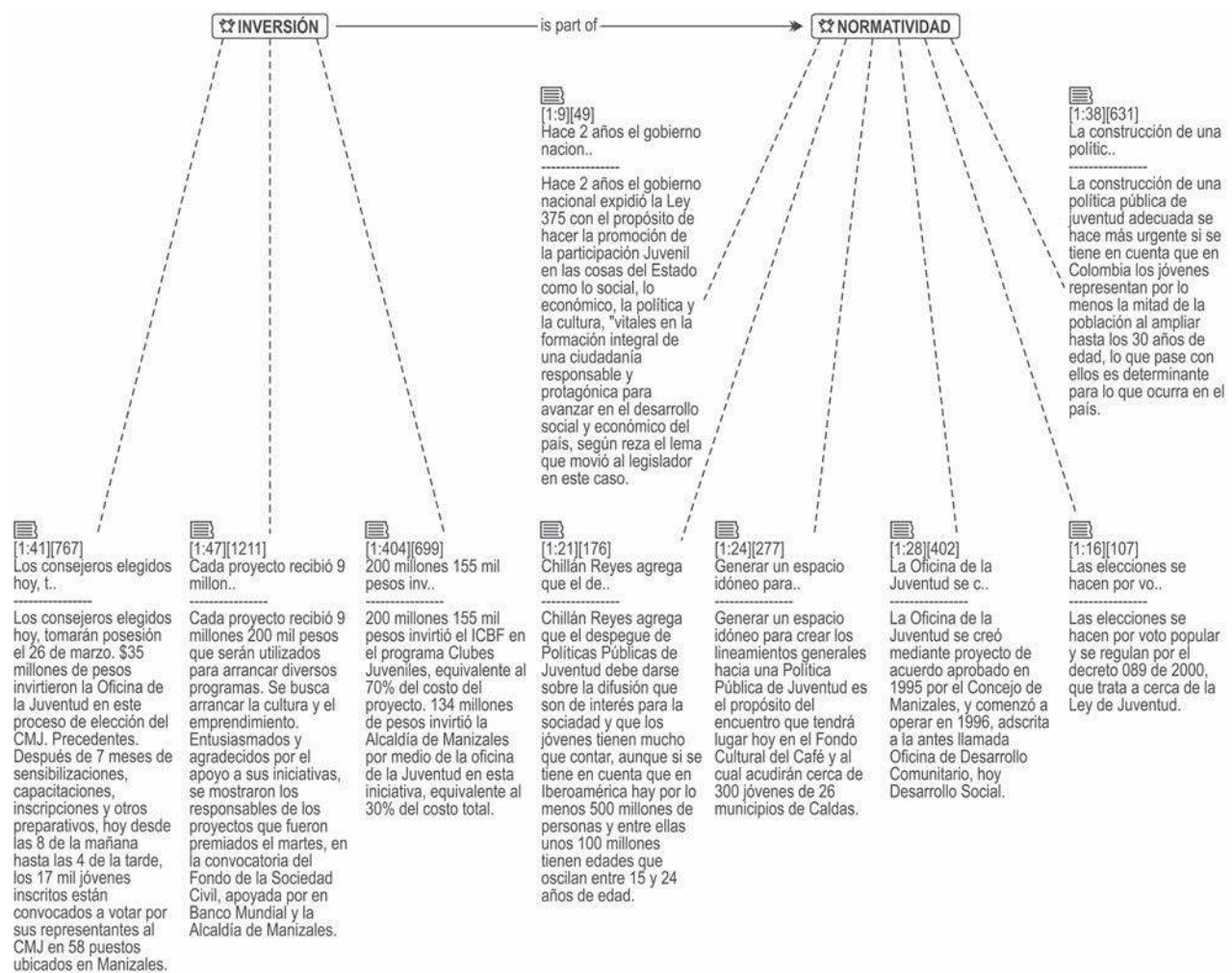
El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Colombia promueve el Plan Nacional *Vive Digital Regional*, el Parque Tecnológico de Manizales-*ParqueSoft*, bajo la responsabilidad interinstitucional de la Gobernación de Caldas, la Cámara de Comercio de Manizales, la Asociación Nacional de Empresarios -Andi- y el Servicio Nacional de Aprendizaje -Sena-, en el marco de la política Caldas Digital. Así mismo, el ámbito cultural congrega a la población joven a través de las Jornadas Juveniles latinoamericanas que se formalizaron en 1992; convoca en Manizales a miles de jóvenes alrededor de la cultura y de las expresiones artísticas; parloteos y rituales de la “Ciudad Sitiada por las Palabras”, entre otros. La idea se incubaba en el Festival Latinoamericano de Teatro con el fin de lograr identidad propia, y se convierte en escenario construido por ellas y ellos, relevante en las alternativas culturales de la región y ofrecidas por las instituciones (conciencia discursiva que relata sus intereses reales ante la institucionalidad). Expresan a su vez la posición juvenil ante el “andamiaje social”. En la subcategoría de la participación política nace en Manizales la figura “Gabinete Juvenil”, como espacio teórico-práctico de formación en democracia, creado por la administración con el fin de que los jóvenes y las jóvenes se apropien de los procesos de la gestión pública local y conozcan sus espacios y posibilidades en la estructura administrativa (Pineda, 2012).

Respecto a los resultados de la Red Semántica N° 4, Consejos de Juventud (véase Figura 2), se percibe que éstos son insuficientes en su práctica pedagógica y de creación de cultura democrática; no obstante, son la instancia legítima de participación de la población

joven para acceder a la institucionalidad gubernamental. Y en estos presentan tres problemas centrales: 1) Los sujetos jóvenes no participan en las elecciones del Consejo, y es muy baja la participación electoral respecto a la población joven habilitada para participar en estas convocatorias; el dispositivo de votar no se legitima como ejercicio ciudadano y político juvenil. 2) Estas instancias tampoco se han institucionalizado en las administraciones municipales y en la planificación territorial que deben contener. Los gobernantes de departamentos y municipios del país soslayan su papel como actores que representan socialmente a los jóvenes y a las jóvenes ante el Estado. 3) La legislación no le otorga poder decisorio a los Consejos de Juventud, cuya finalidad es la promoción de la formación integral de la población joven y su vinculación a través de la participación activa en la vida nacional, en los ámbitos social, económico y político, garantizando el respeto y la promoción de sus derechos.

Figura 2. Red Semántica No. 4: Consejos de Juventud.





Fuente: elaboración propia.

En la práctica social, la conciencia y la capacidad de racionalización del agente se expresa como conciencia discursiva. Es decir, los agentes tienen claras sus intenciones y sus motivaciones para actuar. Este es un conocimiento que el agente racionaliza en la vida cotidiana. No obstante, esta conciencia discursiva, según Giddens (2006), puede estar limitada por la ideología. En esta línea de pensamiento, Bobbio (2005) plantea que la ideología corresponde a la capacidad de convencimiento de quien detenta el poder.

Respecto a los Consejos de Juventud, surge la subcategoría de Capacitación, asociada a la subcategoría de Encuentros. La asociación se justifica por la exigencia constitucional de formar a la juventud en los principios y

las normas en el campo. La frecuencia de las convocatorias pedagógicas se expresa en las acciones de los encargados del tema de Juventud (Unidades de Juventud/Oficinas de Juventud) en el departamento, y especialmente en el municipio de Manizales. De otra parte, los gobiernos escolares en la educación básica primaria y secundaria han favorecido el ejercicio de la participación democrática juvenil, y se refleja de forma cierta en los hallazgos del estudio. Son líderes estudiantiles de último grado y se eligen democráticamente; asumen la responsabilidad en sus colegios de promover los derechos y los deberes plasmados en los manuales de convivencia.

Los Clubes Juveniles han sido protagonistas en las últimas décadas. Son

escenarios facilitadores de objetivos de paz y de expresión de las manifestaciones culturales, en los municipios de Manizales y Neira. Particularmente Neira tiene un acervo cultural propio que lo diferencia de los municipios de Palestina, Chinchiná y Villamaría, por la capacidad tradicional de sus jóvenes de acopiar las manifestaciones culturales y artísticas propias de su memoria. Neira es un pueblo con identidad, y las generaciones jóvenes apropian su tradición. Es una fortaleza de la comunidad que se convierte en instrumento de superación de los conflictos propios del contexto en los comienzos del siglo XXI.

No sorprende observar la presencia de los Clubes Juveniles en la gestión local municipal, porque son espacios posibles para la participación; suscitan relaciones solidarias en entornos de violencia urbana, como se observa en el siguiente texto que expresa la vivencia de un integrante de la organización en el barrio Caribe en Manizales:

Mario Alisder Naranjo, vive en el barrio El Caribe y pertenece a un club juvenil de su comuna, para él lo mejor que le puede estar pasando a los jóvenes es que hayan despertado y estén participando de las actividades con personas de otros sectores para mejorar la situación de la juventud que es grave por la violencia que se vive en todas partes de la ciudad (La Patria, 2000, 9 de enero).

Manizales tenía un total de 100 Clubes Juveniles en 2007. Estos son grupos integrados por diversos sujetos jóvenes: desplazados, en situación de discapacidad, religiosos y población LGTBI, agrupados por temas como la ecología, las manualidades, la recreación y el deporte, entre muchos otros. Además, hay clubes Pre-juveniles para niños y niñas de 7 a 13 años.

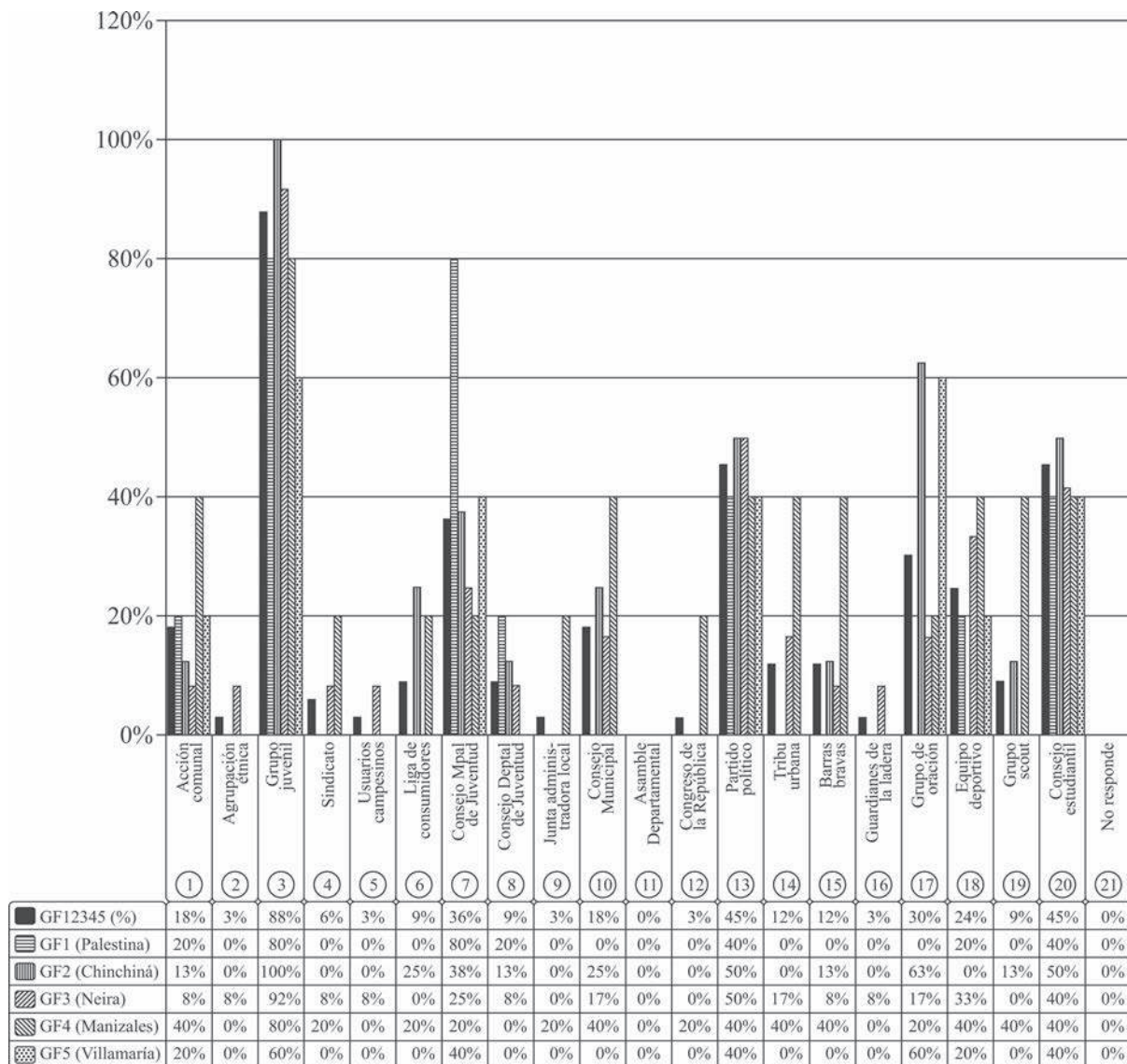
El análisis comparativo de la participación de los sujetos jóvenes en la formulación de la Política Pública de Juventud de Caldas-RCSC, se sustenta en la aplicación de un formulario cerrado a los 35 jóvenes partícipes del estudio; se delimitan diferencias y aspectos comunes de cada uno de los casos que se estudian. Se observa que prácticamente del total de las instancias que

se ponen a consideración de los jóvenes y las jóvenes participantes en el estudio, el Grupo Juvenil es la instancia de mayor aceptación para su ejercicio participativo en los municipios, con un total de 88%, menos Villamaría que presenta un total de 60%. Se observa la participación de jóvenes en grupos de oración en los municipios de Chinchiná (63%) y Villamaría (60%). Son grupos que tienen actividades con una tradición en la celebración de la semana juvenil, que congrega decenas de jóvenes en la región. Sus integrantes tienen una ideología común, manifiestan identidad, propósitos comunes y hacen parte del mundo de la educación que precede al mundo del trabajo. Su dinámica se compagina con los procesos socioculturales de la sociedad a la que pertenecen. Ronderos (2008) encuentra que estos grupos juveniles corresponden a un proceso social, que se adopta con nuevas identidades. Por eso, muchos empezaron a cambiar estereotipos en su forma de vestir, de peinarse; y el tatuaje se ha incorporado como un referente.

En Manizales se destaca el grupo juvenil con el 80%, como la instancia con el más alto índice de participación; le siguen en igual porcentaje la Tribu Urbana 40% y las Barras Bravas 40%. El Consejo Municipal de Juventud sólo figura con el 20% de interés para los sujetos jóvenes (véase Figura 3). En relación con los temas abordados por los jóvenes y las jóvenes para el diseño de la política pública de juventud, en los resultados del análisis comparativo se encuentra, en orden de prioridad: educación, cultura y recreación, consumo de sustancias psicoactivas, participación política y ciudadana, derechos humanos, y empleo.

En Manizales es muy significativa el área de “educación”, que presenta el 100% que el colectivo juvenil pone en la discusión para la formulación de la política pública de juventud; este tema figura en el nivel más bajo en el municipio de Chinchiná, con tan solo el 25%. De igual manera, Manizales ocupa el primer lugar en la prioridad del colectivo juvenil por la cultura y la recreación (100%), y el más bajo porcentaje lo presenta Palestina con el 40%.

Figura 3. Instancias de Participación juvenil.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la respuesta electoral para elegir los Consejeros Municipales de Juventud en el año 2003, es preciso considerar factores estructurales de la institucionalidad pública en su dinámica política, y el carácter propio de la figura de los Consejos Municipales de Juventud en su papel deliberativo y democrático. Esta es una instancia pedagógica que busca acercar a la población juvenil al Estado para defender sus derechos. La participación de los jóvenes y las jóvenes en este escenario permite comprender su actitud frente al Sistema Político. Desde esta perspectiva, la participación política de los

sujetos jóvenes indica el comportamiento social en virtud de las condiciones de vida de las comunidades, de los factores sociopolíticos y del desempeño de las administraciones públicas en su función legal de materializar los derechos humanos.

En este aspecto, en Colombia se manifiesta una fuerte apatía de los ciudadanos y ciudadanas para votar por causa de frustraciones sociales acumuladas y promesas de cambio incumplidas. La ciudadanía es escéptica y recelosa frente al Estado. Ciertamente, Colombia es una democracia frustrada. En el esquema del sistema

político, la participación electoral se encuentra influida por la forma en que actúan los Partidos Políticos y su interacción con la comunidad, que se ha establecido bajo las relaciones de “clientela política”. Los partidos políticos han operado por fuera de la institucionalidad creando una base de mutuo servicio entre el individuo votante y los dirigentes políticos. Leal y Dávila (1994) dicen:

El aspecto contractual de las relaciones sociales es un componente básico de cualquier sociedad. Se refiere a la reciprocidad que debe haber entre dos actores con distinto status, generalmente sobre la base de mutuos servicios. A nivel formal, hace parte de los procesos de institucionalización y se encuentra presente en las relaciones de poder. Todos los sistemas políticos lo experimentan y pueden servirse de él de diferente manera. Cuando adquiere cierta importancia por fuera de las instituciones establecidas, le da contenido a la denominación de clientelismo (p. 17).

La norma expresa que los candidatos o candidatas aspirantes a los Consejos Distritales y Municipales de Juventud, deben estar en el rango de edad entre 14 y 26 años¹, ser parte de la lista de organismos colegiados y ser postulado o postulada por una organización juvenil; y deben tener mínimo un año ininterrumpido de residencia en el municipio donde habita (Presidencia de la República de Colombia, 2000). Los registradores son responsables de expedir una credencial que acredite a los jóvenes y a las jóvenes como miembros del Consejo Distrital o Municipal de Juventud, y los alcaldes y alcaldesas se encargan de convocar a los miembros elegidos, y celebrar el acto de posesión de los consejeros y consejeras. La composición de los Consejos de Juventud Departamental y Nacional se hace con base en delegados y delegadas de los municipios y departamentos respectivamente; también tienen un período de tres años en dicho ejercicio. El análisis de los resultados en las elecciones de

los Consejos de Juventud se puede asimilar a los procesos electorales tradicionales en Colombia, puesto que la legislación plantea igual mecánica para operar dicha elección.

La primera elección de los Consejos de Juventud en el departamento de Caldas se realizó en 2003, pero la recolección de la información sobre la dinámica de su comportamiento es difícil porque las administraciones municipales de Palestina, Chinchiná, Neira y Villamaría no tienen datos consolidados. No hay archivos que recojan la historia de estas elecciones. En cambio, el municipio de Manizales ha consolidado una tradición administrativa con perspectiva generacional (1996) que se fundamenta con la creación de la Oficina de Juventud, promoción y desarrollo de iniciativas juveniles (Clubes Juveniles y Casas de la Cultura).

Tabla 2. Resultados elecciones Consejos Municipales Juventud de Manizales.

Año Total Manizales	2003	2008	2012
Población Joven 14 - 26	92.910	94.535	89.967
Jóvenes Sensibilizados Directamente	8.905	19.244	17.026
Jóvenes Inscritos en el Censo Electoral	11.643	16.642	9.979
Total de Votantes	5.025	4.360	2.129

Fuente: Oficina de Juventud. Municipio de Manizales, 2012.

En la tabla 2 se observa una tendencia decreciente de la participación del colectivo juvenil en las tres elecciones realizadas, así: en 2003 sólo participa el 5.4% del total de población joven de la ciudad; en 2008 vota el 4.7%, y en 2012 el total de votantes es solo el 2,3%. Estos datos expresan el escaso interés de la mayoría de los sujetos jóvenes por la figura de los Consejos Municipales de Juventud. De acuerdo con el siguiente artículo de prensa, es explícita la debilidad institucional de la Oficina de Juventud de Manizales para adelantar el proceso que se fija el día 15 de mayo de 2008.

¹ El rango de edad entre 14 y 26 años se fija en la Ley 375 de 1997 objeto del presente análisis pero el nuevo Estatuto de Ciudadanía Juvenil, entiende como joven las personas entre 14 y 28 años. Ley Estatutaria No. 1622 de 2013.

Este es otro factor que interviene en el avance de una cultura participativa.

Poco interés por escuchar a candidatos al consejo de juventud. Al final de la jornada asistieron unas 70 personas. 17 mil jóvenes elegirán a los 15 nuevos Consejeros Municipales de Juventud. Los candidatos saturaron de publicidad la ciudad. Alternativas. La oportunidad que se dio ayer a la comunidad de escuchar las propuestas de los 40 integrantes al CMJ no fue entendida por la gran mayoría de personas. Con ello se puede decir que esta convocatoria de la Alcaldía de Manizales sigue sin despegar.

De todos modos, los jóvenes y las jóvenes aprovecharon el poco público (20 personas) y a las 2:30 de la tarde en el Fundadores, los candidatos y candidatas expusieron concretamente sus ideas a representantes de diferentes instituciones, colegios, y a las personas entre los mismos candidatos y candidatas. Oscar Mauricio Osorio Castaño, director ejecutivo de la Corporación Delfín, operadora de la elección -incluyendo la divulgación del CMJ-, manifestó que este tipo de invitaciones en horario desescolarizado tiene muy poca acogida, porque la gente joven prefiere estar en otras actividades (Aristizábal, 2008).

En el último ciclo de elección del CMJ, el departamento de Caldas convocó a las administraciones municipales a realizar el 26 de octubre de 2012 la elección de los Consejeros y Consejeras, mediante el Decreto 0130 (Gobernación de Caldas, 2012) (24 de julio), y se presentaron tres elecciones atípicas en los municipios de la Región Centro Sur de Caldas, como son: Palestina, Chinchiná y Villamaría, que se convocaron para el día 27 de noviembre de 2012. Las jornadas en los municipios se efectuaron con las mismas características de abstención y desorganización de las tres jornadas electorales de los CMJ, en un marco institucional que se asocia a la apatía de las personas jóvenes para participar en estos procesos. Su progresiva contracción con el tiempo se traduce en espacios limitados para ejercer el derecho de participar en las

decisiones públicas y ser incluidas en los planes de desarrollo municipal, sin capacidad decisoria y sin autonomía para recomendar asignaciones presupuestales específicas orientadas a las iniciativas juveniles. Según los resultados de la votación, de 125.269 jóvenes de edades entre 14-26 años, con aptitud para participar en la elección, solo 3.282 (2.6%) jóvenes votaron en la RCSC (Sánchez, 2012).

Frente a la inversión en política pública de juventud, la revisión y el análisis de los presupuestos municipales entre 2000 y 2011 permite observar que, en la década de los 90, esta inversión estuvo inmersa en el gasto público social de las administraciones municipales de la Región Centro Sur de Caldas. El resultado del análisis permite saber, primero, que la inversión ha sido amplia pero acotada respecto de la inversión en otros grupos de población y, segundo, que dicha ejecución de la inversión ha conservado una característica particular, puesto que la política pública le resta importancia en el gasto tradicional en materia de juventud. En otras palabras, el grueso de la inversión en juventud se ha concentrado en educación regular, y se observa que en el gasto han tenido poca relevancia las políticas de juventud frente a las partidas presupuestales propias del gasto educativo. En síntesis, en el análisis del estado de arte sobre la descentralización en Colombia -30 años- se destaca que: 1) El déficit fiscal acumulado de la Nación se constituye en argumento para modificar la fórmula legal que transfiere recursos a los departamentos y los municipios. 2) Las competencias que entrega la nación a los departamentos y los municipios no cuentan con la correspondiente asignación de presupuesto para solventarlas. 3) La inversión pública local no responde a las prioridades de las regiones. 4) La corrupción en todos los niveles de la administración pública prevalece para el manejo de recursos de inversión. 5) Hay ausencia de un efectivo control ciudadano e inoperancia de las veedurías ciudadanas. En definitiva, los municipios de Caldas no han construido Políticas de Juventud, no hay planes ni programas que indiquen una planeación de mediano y largo plazo con respaldo financiero. La Política de Juventud depende de la voluntad de los gobernantes de turno y la participación

de los sujetos jóvenes en la gestión municipal no es un eje de la estrategia administrativa pública, pues no hay un sistema que garantice la colaboración entre las instituciones del orden regional y nacional respecto de la formulación y la implementación de programas de juventud.

Actitudes juveniles: motivaciones, necesidades, preocupaciones y derechos

Los jóvenes y las jóvenes partícipes de la investigación analizan los factores y las dimensiones que intervienen en la movilización y la participación. También plantean las necesidades y las preocupaciones que obstruyen la construcción de la cultura ciudadana y política que implica el ejercicio de poder político. En los hallazgos que entregan las redes semánticas sobre los grupos focales -motivaciones, necesidades y preocupaciones de los sujetos jóvenes, y perspectiva de derechos-, es recurrente la motivación y el interés de los jóvenes y las jóvenes por su participación en procesos de organización juvenil, como Clubes Juveniles. Según los sujetos jóvenes, las organizaciones juveniles son espacios de participación para participar, les da cohesión e identidad. Esas formas de participación se dan sobre el arte y la ecología que les interesan más que el escenario convencional como los Consejos Municipales de Juventud. Por eso, los Consejos Municipales de Juventud no representan sus necesidades reales. Son canales de participación que no operan en el departamento de Caldas. Los sujetos jóvenes coinciden en calificar los Consejos Municipales de Juventud como escenarios “politizados” por los gobiernos municipales.

La motivación no puede comprenderse solo como un asunto de la voluntad de los ciudadanos cuando deciden invertir esfuerzos para participar en algo. Hopenhayn (1988) piensa que hay motivaciones muy diversas para la voluntad de participar, pero las siguientes son comprensivas porque abarcan un espectro amplio:

Ganar control sobre la propia situación y el propio proyecto de vida mediante la intervención en decisiones para este cometido, acceder a mejores y mayores

bienes o servicios que la sociedad está en condiciones de suministrar pero que por algún mecanismo institucional o estructural no suministra, integrarse a procesos de desarrollo en los cuales los sectores más excluidos se constituyen en el chivo expiatorio de sistemas que muchas veces producen más marginalidad y aumentar el grado de autoestima “gregaria” mediante un mayor reconocimiento por parte de los demás de los derechos, las necesidades y capacidades propias (p. 10).

La interrelación entre necesidades, satisfactores y bienes económicos, es permanente y dinámica (Max-Neef, 1993). En esta teoría de las necesidades se construye una taxonomía como instrumento de política y de acción, en la que se encuentran las categorías ocio, creación, libertad e identidad, que en el presente estudio resalto en estrecha relación de éstas con la concepción del uso de tiempo libre, con los valores de soñar, la autonomía, la curiosidad, los juegos, la intimidad, los espacios de encuentro, los espacios de expresión, la libertad (satisfactores), como expresa el siguiente texto:

Tener el tiempo libre. Puede irse a jugar fútbol, o irse a una casa de la cultura a aprender Break Dance, o a reunirse con otros a conversar sobre literatura, de la vida y ahí se les van ocurriendo cosas (Grupo Focal Manizales. Julio 13 de 2012).

La estética es un ámbito problemático de la filosofía para comprender la significancia de la política pública cultural, y se relaciona con la educación integral y con el uso del tiempo libre. Otra categoría emergente es el interés de los jóvenes para integrar las barras:

Nosotros lo que hacemos cuando llega el muchacho a la barra, es hacerlo sentir como en familia, nosotros en este momento estamos trabajando el barrismo social, para que se entienda que ser barra no es ser un delincuente, no es robar (Grupo Focal Manizales, Julio 13 de 2012).

Las barras son una modalidad de subcultura juvenil y están conformadas por grupos de

jóvenes hinchas de equipos de fútbol. Su comportamiento bélico ha preocupado a la sociedad, pero la administración de Manizales interviene a través del programa “Hinchas por Manizales - Holocausto” (Equipo de Fútbol-Once Caldas). Esta barra convoca integrantes alrededor de lo que ellos y ellas llaman “Barrismo Social”. Proyectan un trabajo social lúdico con jóvenes. Algunos de sus líderes se desempeñan en cargos públicos y otros coordinan dicho programa. Se destacan también como integrantes del Concejo Municipal. Entre las necesidades más sentidas de los sujetos jóvenes se hallan -una vez más-, las categorías de aprovechamiento de empleo, tiempo libre y acceso a la educación superior. “Lo otro es que las necesidades más sentidas de los jóvenes en el municipio son: empleo, aprovechamiento del tiempo libre, y acceso a la educación superior” (Grupo Focal Chinchiná. Junio 23 de 2012).

Desde esta perspectiva, el *no ser escuchados* explica la ausencia de participación de los Consejos de Juventud en las instancias de la institucionalidad, aunque el marco constitucional de Colombia promueve su inclusión. La ausencia de enfoques integrales y apropiados impide canalizar las necesidades y las expectativas de los sujetos jóvenes como ciudadanos y ciudadanas. El concepto *ser escuchados* aflora en la red de relaciones ante el despliegue de cambios socioculturales actuales. Se agrega la preocupación de la manipulación política, la escasa inversión social, la precariedad en la continuidad de los procesos y la prevalencia de la violencia juvenil en el contexto.

En la categoría de Perspectiva de Derechos surgen cuatro subcategorías: educativa, social, inclusiva y política, y se exterioriza en los juicios de hecho y de valor de una política pública que no opera en la Región Centro Sur de Caldas. Al contrario, niega o limita la formulación y la ejecución de planes y programas incluyentes financiados. Es la obstrucción de un entorno posible para el Desarrollo a Escala Humana (Max-Neef, 1993). No hay condiciones institucionales para responder a las necesidades y a la materialización de los derechos. Es notorio que los derechos culturales no son una prioridad en la política pública y en la agenda

municipal, lo cual se convierte en otra limitante para ejercer la ciudadanía. La cultura y las artes son medio y fin para contrarrestar la violencia y la drogadicción, y expresar las formas de la participación que expresan los jóvenes y las jóvenes, a manera de concepto, y que sobrepasa la concepción jurídica del Estado democrático. En este sentido:

El valor de la música tiene un valor por su significación abstracta. Por eso, la música en general es fundamental en la construcción social. En este caso, la práctica orquestal como actividad grupal es un elemento importante en la formación de los chicos y chicas para su desarrollo intelectual, simbólico, y social (Villalba, 2010, p. 145).

Esta es una concepción que surge en el colectivo juvenil -actores- en nuevos marcos de su desenvolvimiento social, más allá de esa concepción formal. Es una mirada de la participación ciudadana con sentido de pertenencia comunitaria y de desarrollo cultural y humano.

Consideración final

El análisis que convocó el presente artículo lo abordé a partir de la expedición de la Ley de Juventud en Colombia (Ley 375, 1997a) hasta el año 2011, cuando culminan los períodos de los gobiernos municipales (Manizales, Chinchiná, Neira y Villamaría) y del departamento de Caldas. Mi propósito ha sido encontrar los efectos de la Ley en la población estudiada, durante el período seleccionado; observar sus avances y contrastar la inclusión de las iniciativas de los Consejos de Juventud en la agenda pública municipal con las realidades sociopolíticas, económicas y culturales de la población joven en la región y sus percepciones respecto de la institucionalidad gubernamental y sus derechos. Esta Ley de Juventud 375 (1997a) se formuló en el marco del nuevo modelo de Estado descentralizado y de autonomía municipal, que lleva consigo una nueva concepción de la Política Social. Es explícito en la agenda pública nacional el enfoque del nuevo paradigma social de carácter residual impuesto por el Consenso de Washington



(1990), que designa para el diseño de las políticas sociales, a las agencias internacionales como actores centrales de estos procesos. El enfoque tiene como estrategia pública la sesión de competencias para la provisión de servicios públicos a nuevos actores privados, que se comprometen a diseñar, financiar y evaluar programas sociales -paradigma residual deslocalizado.

El documento Conpes de Juventud (1992) plantea una política social para los sujetos jóvenes y para las mujeres -primera política pública nacional de juventud-, y establece cuatro grandes líneas de política: desarrollo humano (salud, educación, cultura y protección legal), vinculación a la vida económica, participación y organización y fortalecimiento institucional de la atención juvenil. Pero el reconocimiento constitucional de los derechos de la población joven se traslada a las responsabilidades del desarrollo social de los municipios y a la democracia participativa. La complejidad del problema para la operatividad de la política pública de juventud en Colombia se agrava con el hecho de que coexisten varios enfoques para abordar la política de juventud: en la política sectorial se concibe a la población joven como “grupo de riesgo” (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo); como Política de Estado en Colombia incorpora el enfoque de derechos, y la Cepal (2008) considera a los sujetos jóvenes como actores estratégicos del desarrollo.

Los ejes axiales que surgieron en los resultados de esta investigación, fueron: Factores sociopolíticos, Enfoques de juventud, Participación juvenil, Consejos de Juventud, Motivaciones de los sujetos jóvenes, Preocupaciones de los jóvenes y las jóvenes, Necesidades de la población joven y Perspectiva de derechos.

Es preciso acotar que la Ley 375 (1997a) que analizo en el presente artículo, producto de investigación, es derogada por el nuevo Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622 -estatutaria-, 2013), que adopta los enfoques de derechos, diferencial, desarrollo humano y seguridad humana. La implementación de esta Ley se debe hacer en su integralidad con referencia a los nuevos planes de desarrollo del país, y las

agendas públicas que entran en vigencia a partir de 2016 por los nuevos gobiernos municipales y departamentales. Se ha difundido de forma gradual su contenido a través de mesas temáticas en las regiones del país, realizadas el 28 de noviembre de 2013 y el 12 de febrero de 2014, donde se identificaron responsabilidades de cada sector administrativo del Estado (Hoyos, 2015). Mediante un balance general de los resultados alcanzados, se observa en este momento un interés de las administraciones locales y departamentales para posicionar el tema de juventud en sus territorios. Hay, además, cierto grado de apropiación por los sujetos jóvenes de los temas que les conciernen, lo que facilita su participación, y superar, en parte, la apatía que en años anteriores caracterizaba estos procesos (Colombia Joven, 2015).

Entre los avances institucionales del estatuto de ciudadanía juvenil (Ley 1622 -estatutaria-, 2013) se encuentra la creación de la Dirección el Sistema Nacional de Juventud “Colombia Joven”, que antes era un Programa (Presidencia de la República de Colombia, 2014) y se formula el Conpes 173 del 3 de julio de 2014 (Conpes 173, 2014) sobre lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes y las jóvenes.

Primer eje de factores sociopolíticos

La educación y el empleo son una demanda social constante y de malestar social que los Gobiernos, lejos de fortalecer, han permitido que se convierta en uno de los problemas centrales del país. Los planes y programas públicos en alianza con el sector privado no han sido suficientes para solventar la situación de crisis que ha derivado en el incremento de la pobreza. El desempleo se asocia con la precariedad en los niveles de formación que provee la educación pública y que es una limitante para acceder a la oferta laboral que, a su vez, presenta problemas en su funcionalidad por el recorte de los recursos económicos para cubrir plazas docentes y para el funcionamiento y la administración de las Instituciones educativas como política de racionalidad y austeridad económica del gobierno nacional.

Segundo eje de enfoques de juventud

La baja relevancia del gasto social orientado a los desarrollos de la política pública

de juventud en la Región Centro Sur de Caldas, responde a los enfoques de la política social implementados en Colombia. Los hallazgos del estudio contrastan con el discurso oficial que soporta los requerimientos del colectivo juvenil y la escasa inversión social en la gestión pública local formulada en los Planes de Desarrollo, en la calidad de vida de la población joven y de las comunidades. El enfoque de desarrollo económico afecta especialmente a los jóvenes y a las jóvenes por el aumento del desempleo, la disminución cualitativa de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo. No obstante, en esta investigación identifiqué algunas iniciativas de orden gubernamental con el apoyo de entidades internacionales para contribuir a mejorar las condiciones de empleabilidad en Caldas.

Tercer eje de participación de los sujetos jóvenes

Expresa la motivación de los integrantes por los Clubes Juveniles porque propician su pensamiento libre en los espacios culturales y artísticos. Los jóvenes y las jóvenes manifiestan sus creaciones culturales y artísticas. Las organizaciones juveniles convocan la capacidad de sus integrantes como agentes reflexivos para materializar su creatividad en torno a intereses generacionales proyectados en el entorno.

Cuarto eje Consejos de Juventud

Son instancias insuficientes en su práctica pedagógica y de generación de cultura democrática. No son un escenario legítimo para ejercer la participación ciudadana y acceder a la institucionalidad gubernamental. Le superan en interés las tribus urbanas, las barras bravas, los grupos de oración.

Quinto eje de motivaciones de los sujetos jóvenes

El uso de tiempo libre alrededor de los Clubes Juveniles incorpora la figura de las Casas de la Cultura como preferencias de escenarios de participación de los sujetos jóvenes, porque allí son reconocidos y son actores protagonistas de sus propias iniciativas.

Sexto eje necesidades de la población joven

Prevalecen en su orden la necesidad de ser escuchados, de educación y de empleo.

Séptimo eje preocupaciones de los jóvenes y las jóvenes

Surge cuando se pregunta la opinión sobre la situación social y política de los municipios y en el desarrollo de la PPJ en Caldas, y revela la urgencia de menos manipulación política, más inversión social, continuidad en los procesos y menos violencia.

Octavo eje perspectiva de derechos: se ratifica en los resultados

La participación ciudadana y política y los desarrollos de la Política Social no se compaginan en las realidades sociales con el enfoque o la perspectiva de derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia de 1991.

Finalmente, es oportuno destacar que las teorías de Anthony Giddens (2006), Jürgen Habermas (1989), Amartya Sen (2000) y Norberto Bobbio (2005), pueden fundamentar una nueva teoría y una práctica participativa, epistemológica, social y política. Son miradas que ofrecen nuevas perspectivas de investigación frente a lo que deben ser las políticas públicas de juventud en la región y en el país, sus propósitos y la calidad en sus resultados. La teoría política que presenta Habermas (1989) sobre un idealismo libertario, conduce a asumir una posición crítica frente a las “propiedades estructurales” del sistema del que habla Giddens (2006), y a su tendencia a la reproducción de manera continua, cuando lo que se busca es incluir a las nuevas generaciones en el sistema social para generar cambios integrales y desarrollo humanístico.

Lista de referencias

- Aristizábal, M. (2008, 12 de marzo). *La elección es el viernes*. Manizales: La Patria, p. 7A.
- Asamblea del Departamento de Caldas (1998). *Ordenanza 243. Plan de Desarrollo período 1998-2000: “Gente Unida Caldas Integrado”*. Manizales: Asamblea Departamental de Caldas.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D. C.: Asamblea Nacional Constituyente.
- Bobbio, N. (2005). *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la*

- política. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cepal (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*. Santiago de Chile: Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.
- Colombia Joven (2015). *¿Cómo se ha venido adelantando la socialización del estatuto?* Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/ColombiaJoven/estrategias/SitePages/socializacion.aspx>
- Concejo Municipal de Chinchiná (2008). *Acuerdo 006. El Plan de Desarrollo de Chinchiná (2008-2011), Compromiso de Todos*. Chinchiná: Concejo Municipal de Chinchiná.
- Concejo Municipal de Manizales (2008). *Acuerdo 0680. Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo del municipio de Manizales para el periodo 2008-2011. Manizales: ciudad internacional de conocimiento con oportunidades para todos*. Manizales: Concejo Municipal de Manizales.
- Concejo Municipal de Neira (2008). *Acuerdo 012. Plan de Desarrollo del Municipio, "Todos por Neira 2008-2011"*. Neira: Concejo Municipal de Neira.
- Concejo Municipal de Palestina (2008). *Acuerdo 010. El Municipio que Soñamos y Queremos. Desarrollo Humano Integral e Integrado*. Palestina: Concejo Municipal de Palestina.
- Concejo Municipal de Villamaría (2008). *Acuerdo 08. Plan de Desarrollo, "Todos por Villamaría"*. Villamaría: Concejo Municipal de Villamaría.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 152. Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 41.450.
- Congreso de la República de Colombia (1997a). *Ley 375. Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 43.079.
- Congreso de la República de Colombia (1997b). *Ley 388. Por la cual se modifica la Ley 9 de 1989, y la Ley 2 de 1991 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 43.091.
- Congreso de la República de Colombia (2001a). *Acto legislativo 01. Por medio del cual se modifican algunos artículos de la Constitución Política*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 44.506.
- Congreso de la República de Colombia (2001b). *Ley 715. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 44.654.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1622 (estatutaria). Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 48.776.
- Conpes 2626 (1992). *Política Social para los Jóvenes y las Mujeres*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Conpes 2787 (1995). *El tiempo de los niños*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Salud, ICBF, UDS, Pafi.
- Conpes 2794 (1995). *Política de juventud*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Conpes 173 (2014). *Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Dane Visor (2011). *Proyección poblacional de municipios 2005-2020*. Bogotá, D. C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/.../ProyeccionMunicipios2005_2020.xls
- Estupiñán, L. (2012). *Desequilibrios Territoriales*. Bogotá, D. C.: Ediciones Doctrina y Ley.
- Fleury, S. (2002). *Políticas Sociales y Ciudadanía*. Banco Interamericano para el Desarrollo Social (Indes)-Diseño y gerencia de políticas públicas y programas sociales.

- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobernación de Caldas (2003). *Decreto 01213. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Juventud para el Departamento de Caldas, según la Ley 375 de 1997*. Manizales: Gobernación de Caldas.
- Gobernación de Caldas (2012). *Decreto 0130. Por el cual se reglamenta la elección de Consejos de Juventud*. Manizales: Gobernación de Caldas.
- Gómez, M. L. (2002, 20 de Marzo). *Datos de la más reciente investigación vespa, Jóvenes elevan la ingesta de alcohol*. Manizales: La Patria, p. 3B.
- Habermas, J. (1989). *La Soberanía popular como procedimiento*. México, D. F.: Editorial Era, Cuadernos Políticos.
- Henao, J. (2004). La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 - 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 105-144.
- Hommes, R. (2005, 28 de febrero). Desempleo juvenil. Manizales: La Patria, p. 4A.
- Hopenhayn, M. (1988). La Participación y sus motivos. En S. C. Social, *Democracia, participación social y Trabajo Social*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Fects, Conets, Atssan.
- Hoyos, I. M. (2015). *Informe sobre seguimiento a la aplicación e implementación de la ley 1622 de 2013-estatuto de ciudadanía juvenil*. Bogotá, D. C.: Procuraduría Delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia.
- La Patria (2000, 9 de Enero). *Jóvenes se apropian del fin de semana*. Manizales: La Patria, p. 2B.
- La Patria (2000, 15 de abril). *Programa de Competitividad para Caldas. Erradicar la pobreza: reto del programa*. Manizales: La Patria, p. 7A.
- La Patria (2000, 12 de mayo). *Culminó capacitación en Bosques del Norte, Jóvenes en conflicto serían empresarios, Primer plano*. Manizales: La Patria, p. 3A.
- Leal, F. & Dávila, A. (1994). *Clientelismo. El sistema político y su expresión regional*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo Editores.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Peralta-Duque, B. del C. (2009). *La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana -Socialización política y cultura ciudadana*. Manizales: Cinde.
- Pineda, A. B. (2012, 28 de Noviembre). *Política Pública de Juventud en Manizales (entrevista en profundidad)*. (B del C. Peralta-Duque, Entrevistadora).
- Presidencia de la República de Colombia (1994). *Decreto 1953. Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial 41.484.
- Presidencia de la República de Colombia (2000). *Decreto 089. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de los Consejos de Juventud y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 43.882.
- Presidencia de la República de Colombia (2014). *Decreto 1649. Por el cual se modifica la estructura del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República*. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República de Colombia.
- Rodríguez, E. (2011). *Políticas de Juventud y Desarrollo Social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas*. San Salvador: Unesco, VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina.
- Ronderos, J. (2008, 15 de agosto). *La música, punto de encuentro de grupos en Manizales. Subculturas, expresión juvenil*. Manizales: La Patria, p. 9A.
- Sánchez, L. (2012). *Informe de los resultados de elecciones Consejeros de Juventud en Caldas*. Manizales: Oficina de la Unidad de Juventud, Gobernación de Caldas.
- Sarmiento, L. (2004). *Política Pública de Juventud en Colombia. Logros,*



dificultades y perspectivas. Recuperado de:
http://207.58.191.15:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Tecnico_20.pdf?sequence=1

Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Unicef & Procuraduría General de la Nación (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales: Una mirada a la planeación local en favor de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes colombianos*. Bogotá, D. C.: Procuraduría General de la Nación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.

Villalba, M. (2010). La política pública de las orquestas infanto-juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 131-149.

Zuluaga, O. I. (2005, 22 de febrero). *El Paradigma de la Pobreza*. Manizales: La Patria, p. 13A.

Referencia para citar este artículo: Horbath, J. E. (2016). Contrastes regionales de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1273-1290.

Contrastes regionales de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México*

JORGE E. HORBATH*

Investigador titular El Colegio de la Frontera Sur, México.

Artículo recibido en octubre 24 de 2014; artículo aceptado en diciembre 11 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Las condiciones de los jóvenes en México distan de ser alentadoras, máxime en situación de crisis económica y su incidencia en los mercados de trabajo, donde una de las primeras causales de despido es la poca experiencia laboral. El presente trabajo busca exponer las condiciones precarias a las que se enfrentan los jóvenes en los mercados de trabajo en México entre 2000 y 2010, comparando las diferentes regiones, utilizando los microdatos de las muestras censales de población y construyéndose índices de segregación ocupacional y discriminación salarial y educativa. Los resultados muestran el bajo reconocimiento de sus esfuerzos por adquirir formación y capacidades, reflejado en sus precarios ingresos inmediatos. Las diferencias entre los estados van en aumento, “hipotecando” su bienestar social y desaprovechando el remanente del bono demográfico.

Palabras Clave: Discriminación laboral, jóvenes, regiones (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autor: Índices de discriminación, análisis censal, regionalización.

Contrasting regional employment discrimination towards young people in Mexico

• **Abstract:** The conditions of young people in Mexico are far from encouraging, especially in a situation involving an economic crisis and its impact on labor markets, in which one of the first grounds for dismissal is limited work experience. This article seeks to highlight the precarious conditions that young people faced in the labor market in Mexico between 2000 and 2010. The study compares the different regions using census microdata from population samples and builds indexes that cover occupational segregation and wage and educational discrimination. The results demonstrate the very low recognition of young people's efforts to acquire training and skills, which was reflected in their low salaries. The differences between the working conditions in the different states keep increasing, “mortgaging” their social welfare and not taking advantage of what's left of their demographic bonus.

Key words: Employment discrimination, youth, regional (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author key words: Discrimination indexes, census analysis, regionalization.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en el estudio “Informe sobre la discriminación en el campo laboral en México” financiado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en México (Conapred), iniciado el 02/04/2005 y finalizado el 02/12/2005, de acuerdo al acta de liberación y constancia del 7 de febrero de 2007. Área del conocimiento: Sociología, Subárea del conocimiento: Demografía.

** Investigador titular, Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), Unidad Chetumal. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, S.N.I. Nivel 2 del Conacyt. Av. Centenario km 5.5, CP 77014, Chetumal, Quintana Roo. AP 424. Tel. (983) 835 0440 ext 4790 - Fax (983) 835 0454. Correo electrónico: jhorbath@ecosur.mx



Contrastes regionales da discriminação no mercado de trabalho em relação aos jovens no México

• **Resumo:** As condições dos jovens no México estão longe de ser animadoras, especialmente em uma situação de crise econômica e seu impacto no mercado de trabalho, no qual um dos primeiros motivos de demissão é a pouca experiência de trabalho. Este artigo procura expor as condições precárias que os jovens enfrentam no mercado de trabalho no México entre 2000 e 2010, comparando as diferentes regiões, utilizando os microdados das amostras de recenseamento da população e construindo índices de segregação ocupacional e discriminação salarial e educacional. Os resultados mostram o baixo reconhecimento dos seus esforços para adquirir formação e competências refletidas em sua renda imediata precária. As diferenças entre os estados estão em ascensão, “hipotecando” o seu bem-estar social e desperdiçando o bônus demográfico remanescente.

Palavras-chave: Discriminação laboral, jovens, regiões (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave do autor: Índices de discriminação, análise de censo, regionalização.

-1. Introducción. -2. Planteamiento conceptual de la discriminación en el mercado laboral. -3. Expresiones de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México. -4. La medición de la discriminación laboral. -5. La discriminación laboral hacia los jóvenes en la primera década del siglo XXI: una comparación regional desde el Caribe mexicano. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los recientes resultados que ha expuesto el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social en México (Coneval, 2013) presentan una magra reducción de la población en situación de pobreza que no ha sido generalizada en todas las entidades federativas, por lo que cobra vital importancia reflexionar sobre sus causas y efectos. La dependencia económica de México de la economía internacional es latente y los sectores productivos registran dificultades económicas y sociales como la actual. En efecto, México vive un clima de violencia producto tanto de la guerra entre carteles del narcotráfico como de las limitantes del gobierno en lo local para hacerles frente.

Con una estructura productiva regional ya restringida, las oportunidades para la generación de nuevos espacios laborales se contraen, impactando de manera negativa en la fuerza de trabajo, en especial aquella que, tradicionalmente, las empresas han identificado como “prescindible”, como son jóvenes, mujeres y adultos mayores. En ese escenario, la incidencia de “las crisis social y económica” en México afecta a los jóvenes y los hace ser cada vez más excluidos de los procesos productivos

de vinculación laboral, desestimulándolos cada vez más. El presente artículo tiene como objetivo exponer los componentes de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México, a partir del análisis de la segregación ocupacional y de la discriminación salarial y educativa, observando los cambios que reflejan los resultados estadísticos al procesar los censos de población de México de 2000 y 2010. Los primeros apartados son retomados del estudio “Primer informe sobre la discriminación laboral en México” (Horbath, 2005), elaborado para el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación de México (Conapred), que se ha convenido su divulgación en artículos científicos, actualizando los resultados. Los datos permiten exponer el comportamiento de las condiciones entre los jóvenes y el resto de la población que conforman la fuerza de trabajo en las entidades federativas, bajo una perspectiva de regionalización que permitirá la comprensión de las tendencias y sus relaciones geográficas.

2. Planteamiento conceptual de la discriminación en el mercado laboral.

La discriminación en el mercado laboral se produce cuando los empleadores y trabajadores

tienen un trato diferencial para individuos de ciertos grupos sociales en el proceso de reclutamiento, desempeño y promoción, lo cual se funda en criterios diferentes a las calificaciones y méritos requeridos para desempeñar una actividad productiva. La mayoría de las prácticas discriminatorias surgen de preconcepciones y prejuicios atribuidos a miembros de grupos sociales, lo cual induce a la discriminación estadística en los resultados en el mercado laboral.

Según el informe de la Organización Internacional del Trabajo, OIT (2003, p. 7), “las ideas y estereotipos subyacentes de esta conducta obedecen en gran medida a condicionantes de orden histórico, económico y social, a los regímenes políticos y al contexto cultural de cada país”. En la mayoría de los casos, la discriminación podría verse representada en los siguientes indicadores en el mercado de trabajo:

- el acceso a la educación, la orientación y la formación profesionales.
- el acceso al empleo y la ocupación (es decir, al trabajo ya sea por cuenta propia, asalariado o en la administración pública).
- el acceso a los servicios de colocación.
- el acceso a las organizaciones de trabajadores y empleadores.
- la promoción profesional.
- la seguridad del empleo.
- la negociación colectiva entre trabajadores y empresarios.
- la igualdad de remuneración por trabajos de igual valor.
- el acceso a la seguridad social, los servicios y prestaciones sociales y relacionadas con el empleo, y otras condiciones laborales -incluidas la seguridad y la salud en el trabajo- las horas de trabajo, los períodos de descanso y las vacaciones.

La perspectiva neoclásica de la discriminación laboral surge en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los cincuenta y hace énfasis en la explicación de la brecha salarial y estatus ocupacional entre minorías étnicas y género debido a la existencia de un “gusto por la discriminación”, el cual es inducido por un “prejuicio” tanto de

empleadores como de trabajadores (Becker, 1971, Anker 1998, García de Fanelli, 1989).

Los mayores costos de estar asociados con mujeres o minorías étnicas, dado el prejuicio, deben ser cubiertos por salarios más altos y puestos de mayor estatus para los hombres y trabajadores blancos respectivamente; además, postula la existencia de mercados de trabajo competitivos y la igualación de la diferencias entre grupos a través del tiempo (Sahota, 1978, pp. 11-13).

No obstante, la importancia continua de los grupos en el mercado de trabajo no es ni explicada, ni predicha por la teoría ortodoxa (Reich, Gordon & Edwards, 1973, p. 359). Las diferencias entre los grupos y el carácter monopólico de la producción son elementos integrantes de la dinámica del capitalismo que ha conducido a mujeres, campesinos, inmigrantes, minorías étnicas a puestos de trabajo precarios y en los últimos años a vivir procesos de exclusión social por la presencia de una gran cantidad de desempleados y ocupados en empleos de bajo status.

La teoría del “status attainment” de Blau y Duncan (1967) pone énfasis en el análisis de trayectorias en el curso de vida de un individuo; el curso de vida puede concebirse como un agrupamiento de diferentes transiciones que están estrechamente ligadas unas a otras. Tal perspectiva es la que subyace en el desarrollo de la investigación y en el análisis de los resultados que se obtienen para el caso de los jóvenes en México. El logro ocupacional y movilidad ocupacional es un proceso que depende tanto de los orígenes sociales y factores de adscripción como del logro educativo en las sociedades modernas. La teoría postula el declive de la importancia de los orígenes sociales y variables de adscripción y la mayor significancia del logro educativo en el logro ocupacional como resultado del mayor universalismo de las políticas públicas. Las variables adscriptivas van a influir en el logro educativo, siendo este último importante para el logro ocupacional en el primer empleo y a su vez para su posterior movilidad ascendente en la estructura ocupacional.

Piore (1983, p. 194-195) identifica dos segmentos en el mercado laboral: un segmento primario y uno secundario. La distinción fundamental es la estabilidad de los puestos de trabajo en los dos sectores. Mientras que en los mercados primarios, las características de los puestos de trabajo requieren estabilidad en las actividades laborales, conexas con habilidades obtenidas en el puesto de trabajo, salarios altos y alta movilidad, en los mercados secundarios la mayor inestabilidad de los puestos de trabajo no requiere habilidades formadas en dicho puesto, los salarios son bajos, hay rotación alta, poca movilidad y fundamentalmente están ocupados por mujeres, negros, niños y minorías étnicas (Reich, Gordon & Edwards, 1973, p. 359).

De la teoría de la segmentación y del concepto de “subcultura” surge la teoría de la discriminación estadística que postula que un grupo se ve desfavorecido en el mercado laboral, por las características que se le atribuyen al grupo en general. La segregación por sexo en el mercado de trabajo es considerada cuando hombres o mujeres tienen una alta participación en una única categoría ocupacional o trabajo (Reskin, 1986). Este enfoque es el que tomamos para elaborar y analizar los índices de segregación ocupacional estimados para el caso de los jóvenes en México, los cuales se presentan más adelante. A continuación se exponen las diversas expresiones de discriminación laboral que sufren los jóvenes y cuyo enfoque viene desde la teoría del “status attainment” de Blau y Duncan, debido a que es el enfoque que responde a la teoría ortodoxa sobre las diferencias de logros educativos y salariales entre los grupos de población que integran la fuerza de trabajo en el mercado laboral. En tales postulados, se destacan aspectos sociales, que marcan y activan la discriminación laboral, y que pueden retomarse para estudiar el caso de los jóvenes en México.

3. Expresiones de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México

Ser joven tanto en México como en el resto de América Latina, trae implícito un sinnúmero de características y condicionantes

que construirán el futuro de nuestro país: ser joven significa tener ideales, sueños, problemas, conflictos y una constante preocupación de identidad. Se forja un futuro que en la mayoría de las veces no satisface las expectativas esperadas, buscando salidas que los encaminen a la madurez.

De acuerdo a la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, la población joven en México es reconocida por estar entre los 12 y los 29 años de edad (DOF, 1999), lo que corresponde a 38.3 millones de personas que en promedio cuentan con 27 años de edad y de los cuales 50.3 por ciento son mujeres y 49.7 por ciento son hombres (Imjuve, 2013). En su mayoría la población joven se concentra en 12 entidades federativas, contrastando por su desarrollo: el Distrito Federal, Estado de México, Jalisco o Nuevo León frente a aquellas que no cuentan con las mismas condiciones de infraestructura como Oaxaca, Veracruz, Guerrero y Chiapas. Esta situación se constituye en uno de los factores que genera gran heterogeneidad en las condiciones de vida y necesidades de la población, pudiéndose destacar que dentro de los retos que afronta este sector se encuentran las dificultades para alcanzar plena autonomía del hogar paterno, el abandono temprano de la escuela o la falta de experiencia y oportunidades de trabajo.

El trabajo de los jóvenes en la actualidad representa no solo una necesidad económica para mejorar el ingreso familiar, sino además constituye parte de su formación integral. Trabajar para ayudar a los padres a sufragar los gastos de la casa o poder continuar con los estudios debe ser una condición viable, es necesario que se reconozca la importancia de proporcionar a la juventud las facilidades apropiadas para una educación y desarrollo intelectual que les permita la satisfacción de crecer y desarrollarse como individuos, para así fortalecer el país. A continuación exponemos diversas expresiones de la discriminación laboral hacia los jóvenes, condensadas en el acceso al empleo, la segregación laboral, la remuneración y calidad del trabajo, y la movilidad laboral.

3.1. Características educativas excluyentes para el acceso al empleo

La educación es uno de los pilares en que descansa el progreso individual y social. A su vez, es una condición primordial para promover mayor autonomía, capacidades y aptitudes de los jóvenes del país. La educación constituye un eslabón central de la certificación que la sociedad imprime en los jóvenes: primero, porque se espera que la actividad de este grupo poblacional gire en torno a la formación escolar y segundo, en términos de preparación para el trabajo la educación formal continua siendo, en estricto sentido, el requisito fundamental que permite o limita el acceso al mercado laboral. En México se debe superar la idea de que la juventud solo puede verse en su papel de alumnos, así como visualizar la persistencia de desigualdades educativas que afectan primordialmente a los jóvenes que provienen de hogares con escasos recursos económicos y de zonas rurales (Projuventud, 2002).

Una de las expresiones concretas de la inequidad de oportunidades educativas lo configura la deserción escolar, considerada como uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo que afecta de manera significativa a la población juvenil. Entre el grupo de países de la Oede con información de 2011, México ocupó el primer lugar en número de jóvenes con deserción escolar de 15 a 19 años, mientras que en las expectativas que tienen los jóvenes de culminar el bachillerato y la universidad, ocupó el último lugar, siendo ese mismo grupo quienes pasan el menor tiempo escolarizados con un promedio de 5.1 años (Oede, 2013). La tasa de graduación en educación secundaria superior es de aproximadamente del 48 por ciento, en tanto que el país se encuentra en el tercer lugar dentro de la Oede con más población joven que no estudia ni trabaja (Ni-Ni), con una cifra de 7 millones 337 mil 520 jóvenes, por lo que la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan es de 24.7 por ciento de la población entre 15 y 29 años de edad (Oede, 2013). Para el siguiente año de 2012 las cifras no dejan de ser alarmantes, pues el 38 por ciento de los jóvenes

de 16 años no estaban inscritos en Educación Media Superior, la cual aumenta hasta el 81 por ciento entre los que tienen 18 años y llega al 94 por ciento para los de 20 y más (Oede, 2014). Aunque se registró una leve disminución entre la población que ni estudia ni trabaja, la proporción es de más de 22 por ciento, mientras que el promedio del grupo de la Oede llega a 15 por ciento, mostrando también que a medida que avanza la edad en los jóvenes la incidencia de no estudiar ni trabajar es mayor, pues entre el grupo de 15 a 19 años la proporción en esa condición es del 17 por ciento, aumentando a 23.6 por ciento entre los 20 a 24 años y elevándose a de 27.1 por ciento entre los 25 a 29 años. (Oede, 2014).

Las causas que originan la no permanencia en la escuela son múltiples: la carencia o insuficiencia de apoyos económicos, afectivos, y técnico-pedagógicos; la divergencia entre demandas, expectativas y necesidades con los contenidos escolares; el escaso interés y gusto de los jóvenes por los esquemas tradicionales de estudio; y la poca aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

En el Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), las líneas estratégicas de apoyos a jóvenes se organizan para tratar dar acceso a los jóvenes a mejores recursos que impulsen condiciones para la emancipación juvenil: se pretende que tengan posibilidades de obtener su autonomía mediante oportunidades educativas, laborales y de acceso a la vivienda, además de la construcción de espacios para su bienestar que promuevan la responsabilidad social y personal de los jóvenes en temas relacionados con la salud integral, el desarrollo de entornos adecuados y el disfrute de la condición juvenil. Las tasas de desempleo de los jóvenes era cercana a 9 por ciento lo cual casi duplica la de la población abierta de 15 y más años, pero entre la población adolescente de 15 a 19 años donde sube al 10.1 por ciento, mientras entre los jóvenes de 20 y 24 años llega al 9.2 por ciento (Inegi, 2014). Lo anterior nos muestra la realidad social de México, donde los jóvenes presentan características de exclusión, que se originan en el hecho de que durante la edad juvenil no se alcanzan los suficientes recursos

económicos, políticos y sociales que construyan su aceptación e integración al mercado laboral y en general a los espacios sociales.

3.2. Segregación Laboral

Los jóvenes de nuestro país se enfrentan a grandes problemáticas sociales que les impiden mejorar su situación laboral: la educación, la experiencia y las pocas oportunidades brindadas por los empleadores. Según resultados del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve, 2013) con datos de la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 se obtuvo que de acuerdo al avance en niveles de escolaridad, los aspectos más relevantes para que los jóvenes consigan un empleo van entre un 57 y 62 por ciento asociado a la educación, mientras que la experiencia laboral deviene de un 32 a un 18 por ciento, mientras que la buena apariencia va del 2.3 al 0.9 por ciento, en cambio los contactos personales se encuentran entre 3.7 y 11.4 por ciento (Imjuve, 2013, p. 11). Un porcentaje muy importante de los jóvenes que trabajan lo hacen en pequeñas empresas o negocios dedicados a actividades que no están vinculadas con sus estudios y con remuneraciones por debajo de sus expectativas, lo cual genera inconformidad y frustración. En efecto, el 7.2 por ciento de los jóvenes declaró estar subocupada, lo que significa que tienen la necesidad y la disponibilidad de tiempo de trabajo de lo que su actual trabajo les permite. Los jóvenes se en empleos de bajo reconocimiento y poca calificación, donde 27 por ciento son trabajadores industriales, artesanos y ayudantes, 19 por ciento son comerciantes, 13 por ciento son trabajadores en servicios personales, 14 por ciento son trabajadores en el sector primario y 10 por ciento son oficinistas, resaltando que cerca del 90 por ciento de los adolescentes de 15 a 17 años se vinculan a la informalidad laboral (Inegi, 2014).

La mayoría de los jóvenes consiguen estos empleos por contacto con amigos o familiares, pero generalmente lo hacen fuera del marco legal, llegando a ser solo el 42 por ciento de los jóvenes quienes tienen un contrato laboral, lo que implica una carencia de contrato sin

prestaciones o un salario fijo y remunerador, incluso el 14 por ciento no contemplan un acuerdo de remuneración (Inegi, 2014).

La nueva generación de mano de obra enfrenta un mercado de trabajo donde el cambio tecnológico presenta nuevos requerimientos para el desempeño de una actividad productiva tanto de educación como de experiencia y habilidades, situación que con el sistema educativo actual no vinculado a las necesidades reales del mercado, produce personal calificado pero en áreas del mercado no demandas. El 44.8 por ciento de los jóvenes ocupados de 25 a 29 años que cuentan con estudios profesionales terminados se desempeñan en ocupaciones no profesionales si se desagrega por estratos socioeconómicos, en los jóvenes del nivel más bajo tal proporción asciende a 60 por ciento (Inegi, 2014).

Según el Projuventud (2002), en su mayoría los jóvenes buscan empleos de medio tiempo o tiempo parcial -en muchos de los casos por sus características de estudio- y en términos de tiempo esta búsqueda implica de uno a tres meses. Las formas de conseguir el trabajo son por medio de periódicos, bolsa y agencias de empleo, pero también las redes sociales de familiares, amigos o conocidos. Según los jóvenes, un motivo básico para mantenerse desempleados es la falta de empleos, la insuficiente preparación, la inexperiencia y la situación económica del país.

La problemática de incorporarse a los mercados de trabajo no es causada necesariamente por la falta de capacitación o educación, sino más bien por la carencia de empleos que le brinden oportunidades, así lo demuestra una investigación realizada por Jorge Horbath, donde asimiló a los jóvenes y su incorporación al primer empleo y argumentó que los jóvenes profesionistas tienen que aceptar empleos precarios pues no cuentan con experiencia laboral y de esta forma los empleadores los arrojan al trabajo flexible y empiezan a pagar por cuotas la experiencia laboral que el mercado les ofrece con desdén, quedando como vía de escape el autoempleo y las actividades informales, (Horbath, 2004).

3.3. Remuneración del trabajo y calidad

Las características económicas del país no ofrecen soluciones a las enormes demandas de empleo de la población joven, que los lleva a encontrar respuestas en el trabajo en empleos mal pagados y fuera de sus actividades profesionales, las actividades informales y, por último, a la migración. Esto acarrea una problemática importante: los años de estudio y capacitación invertidos no satisfacen las expectativas creadas, ocasionando frustración y rechazo hacia el sistema social.

La calidad del empleo se da en condiciones que tiene tintes de precariedad para los que estudiaron desde la educación media y superior y el caso de los que tienen una educación menor es mucho más crítico. Los jóvenes optan por salarios bajos que solucionan de momento la necesidad de ver ingresos económicos, con frecuencia ocasionada por la presión familiar que los obliga socialmente a incorporarse a empleos bajos, pero con la esperanza de ascender o de que sean solamente momentáneos “mientras consiguen algo mejor”.

Históricamente, el desempleo ha afectado en mayor medida a los jóvenes: las Tasas de Desempleo Abierto (TDA) se duplican y triplican con respecto a los adultos y esto afecta más a los jóvenes entre 12 y 24 años. En el caso de desempleados con escolaridad profesional de medio y superior, llegan a representar casi la mitad de la población desocupada con 45.4 por ciento, lo que explica que el desempleo es mayor en la población con mayor escolaridad.

Considerando que en México históricamente se ha presentado una pérdida de poder adquisitivo del salario mínimo, reflejado por los organismos internacionales que han señalado “*el salario mínimo está por debajo de los niveles del mercado, aun para los trabajadores no calificados*” (OIT, 2013), el salario mínimo de México en 2011 era de us\$112.2, siendo el más bajo, superado levemente por Bolivia y Nicaragua con us\$117.5 y representando el 40 por ciento del registrado en Honduras o Guatemala y muy por debajo del 33 por ciento del salario mínimo de Argentina y Costa Rica (Moreno-Brid, Garry & Monroy-Gomez-Franco, 2014). El promedio

de ingreso de la Población Económicamente Activa Juvenil (PEA juvenil) es de 1.6 salarios mínimos al mes, lo cual permite ver el grado de exclusión económica en que se encuentran, que también va aparejado a los niveles precarios de sus condiciones laborales (según la Encuesta Nacional Juvenil solo el 29.3% cuenta con contrato de trabajo, y por estados Oaxaca es la entidad donde se recibe el nivel más bajo de ingreso). Según cifras del Censo de Población de 2010, 36 por ciento de los jóvenes reciben no más de 2 salarios mínimos de ingreso, 24.3 por ciento reciben entre dos y tres salarios mínimos, y 25 por ciento más de tres salarios mínimos, mientras que 7.6 por ciento no recibe ingresos de su trabajo (Inegi, 2014).

3.4. Movilidad laboral

La movilidad laboral resulta para los jóvenes un enorme reto puesto que ésta se logra como resultado del trabajo constante, los años y el desempeño tenaz, lo que por la misma juventud e inexperiencia resulta un impedimento. Los empleadores ascienden más fácilmente a empleados adultos que a los jóvenes, esto se debe a la escala de estratificación laboral en la cual los jóvenes son vistos como los escalafones más bajos.

Otro aspecto que bloquea la posibilidad de movilidad o promoción es que los jóvenes -como ya se explicó- se incorporan a empleos flexibles y precarios, con bajas o nulas condiciones laborales de beneficio, no cuentan con servicio de salud, seguridad social, primas, vacaciones u otros, esto obviamente no promete ninguna posibilidad de promoción que mejore su salario y condiciones.

En el autoempleo -situación que ocupa especialmente los jóvenes que se vinculan a la informalidad- ellos son patrones y trabajadores por su cuenta, llegando a representar 62 por ciento de los jóvenes ocupados. Estas empresas informales y microempresas son, en la mayoría de los casos, de formación familiar y la mayoría de estos jóvenes declara un salario mensual entre los 6.9 y 18.3 salarios mínimos (Inegi, 2014). Las condiciones laborales resultan en

grandes casos sin seguridad social y beneficios acorde a la ley por insertarse a la economía de tipo informal en condiciones flexibles, debido a que hasta el 72 por ciento de los jóvenes que trabajan no cuentan con contrato laboral, lo que aleja mucho más la consecución de empleos estables y formales, llevando a reproducir una desigualdad que desemboca en pobreza. En esos términos cabe resaltar que para 2012 se estimó que 44.9 por ciento de los jóvenes -16.6 millones de jóvenes- se encontraron en situación de pobreza, de los cuales 9.4 por ciento -3.5 millones de jóvenes- estaban en pobreza extrema (Imjuve, 2013).

Las anteriores expresiones de discriminación que sufren los jóvenes en el mercado laboral, permiten comprender los aspectos vinculantes que los detonan y sus consecuencias. A continuación se exponen los resultados sobre la medición de la discriminación laboral, mostrando las desigualdades en el acceso a la educación que lleva a la discriminación educativa y que posteriormente se refleja en la diferenciación salarial entre jóvenes y adultos en trabajos de igual calidad.

4. La medición de la discriminación laboral.

La metodología de la medición de la discriminación laboral se desarrolló a partir de los índices que buscan mostrar las diferencias existentes entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo, aportadas por los estudios de género. Estos índices se pueden adaptar para la medición de la discriminación laboral de cada grupo vulnerado, toda vez que se trata de la dicotomía de dos grupos de población (Horbath, 2008, pp. 28-29). La fuente de información corresponde a los microdatos de los Censos de Población de 2000 y 2010, que tienen un tamaño correspondiente al 10 por ciento de la población censada y a cuyas bases se aplican los factores de expansión. Los procesamiento especiales se realizaron con base en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20. A continuación se presentan las fórmulas de estimación de los índices utilizados.

4.1.1. Índice de disimilitud de Duncan

El índice de disimilitud de Duncan ha sido el índice de inequidad más comúnmente utilizado (Anker, 1998, p. 69). La forma tradicional de interpretar el índice es considerarlo como “el porcentaje de la fuerza de trabajo femenina (o masculina) que debe cambiar de una ocupación a otra para garantizar que la distribución femenina sea igual a la masculina” (Rendón, 2003, p. 38).

$$\text{Índice de Disimilitud} = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n |m_i - h_i|$$

Donde m_i = porcentaje de un grupo (por ejemplo, mujeres), en la categoría de clasificación (por ejemplo, una ocupación particular); y h_i = porcentaje de otro grupo (por ejemplo, hombres) en la misma categoría (Duncan & Duncan, 1955). Resulta importante advertir que el índice es muy sensible a la composición de las categorías de clasificación: un mayor número de categorías de clasificación tienden a proporcionar valores más altos del índice, lo contrario también es cierto. Esto implica que las comparaciones, si se producen, deben realizarse sobre categorías de clasificación similares.

Ahora bien, más allá de la preponderancia del índice de Duncan en el análisis de las inequidades ocupacionales, hay consenso en la literatura especializada que éste no permite comparaciones en el tiempo, dado que un cambio en el índice implicaría un cambio en la estructura ocupacional (Rendón, 2003, p. 38).

Para corregir los anteriores errores, se utilizará el índice de Karmel-MacLachlan para indagar sobre los cambios en el tiempo de la segregación ocupacional.

$$IS = \frac{1}{T} \sum_i |m_i - a(h_i + m_i)|$$

Donde T representa el empleo total y a la proporción del empleo femenino dentro del empleo total. m_i y h_i tienen el mismo significado que el índice de disimilitud.

4.1.2. Índice de discriminación salarial

El índice mide el porcentaje de remuneración que la población discriminada no percibe (los jóvenes), una vez considerados el nivel de escolaridad, la inserción en el mercado de trabajo, el tipo de ocupación y la duración de la jornada de trabajo (Inegi, p. 2005).

$$\text{Índice de discriminación salarial} = \frac{\frac{IHXA}{IHYA} - \frac{PEXA}{PEYA}}{\frac{IHXA}{IHYA}}$$

Donde, IHXA es el ingreso promedio por hora del grupo discriminado; IHYA es el ingreso promedio por hora del grupo no discriminado; PEXA promedio de escolaridad del grupo discriminado; PEYA promedio de escolaridad del grupo no discriminado.

Valores del índice negativos indican el porcentaje en que tendría que aumentar el salario de los jóvenes. Valores iguales a cero sugieren que existe equidad salarial. Y por último valores del índice mayores a uno indican el porcentaje en el cual debe disminuir el salario de los jóvenes.

4.1.3. Índice de discriminación educativa

El índice mide el porcentaje de años de escolaridad que uno de los grupos (discriminado o no discriminado) no tiene, una vez consideradas el nivel de escolaridad, el promedio de edad y el tipo de ocupación.

$$\text{Índice de discriminación educativa} = \frac{\frac{PEXA}{PEYA} - \frac{PXA}{PYA}}{\frac{PEXA}{PEYA}}$$

Donde, PEXA es el promedio de escolaridad del grupo discriminado asalariado; PEYA es el promedio de escolaridad del grupo no discriminado asalariado; PXA promedio de edad del grupo discriminado ocupado; PYA promedio de edad del grupo no discriminado

ocupado. Su interpretación es la misma que el Índice de Discriminación Salarial. Ahora presentaremos los resultados de los índices de segregación ocupacional, discriminación educativa y salarial, estimados por entidades federativas dos momentos censales de 2000 y 2010, y su interpretación desde una caracterización regional que facilita su contraste.

5. La discriminación laboral hacia los jóvenes en la primera década del siglo XXI, una comparación regional

El fenómeno de discriminación laboral que sufren los jóvenes radica en la baja consideración de vinculación en puestos de trabajo al no tomarlos en cuenta por su falta de experiencia, pese a que tienen la misma formación y talento, hasta mayor iniciativa y energía para realizarlo. Los empleadores suelen argumentar que no son tomados en cuenta principalmente porque no reúnen requisitos especialmente asociados a la inexperiencia que los empleadores imputan a la menor edad de los jóvenes respecto a los postulantes adultos. Por ello es relevante comprender que la selección de competencias no es igual a la discriminación que se realiza, pero en ellas se imputan aspectos como la edad que no son competencias.

Los marcos jurídicos y normativos resultan ser en sí los principales promotores de la discriminación hacia los jóvenes, pues los cargos de carácter público suelen contener requisitos asociados a la edad que llevan a discriminar y excluir a los jóvenes de los procesos de selección, pese a que en muchos casos se cuenta con jóvenes con mucha formación y experiencia, cuya iniciativa desborda y pone en riesgo el status quo de los sistemas de contratación sujetos al predominio generacional de personalidades y grupos de poder con mayor edad.

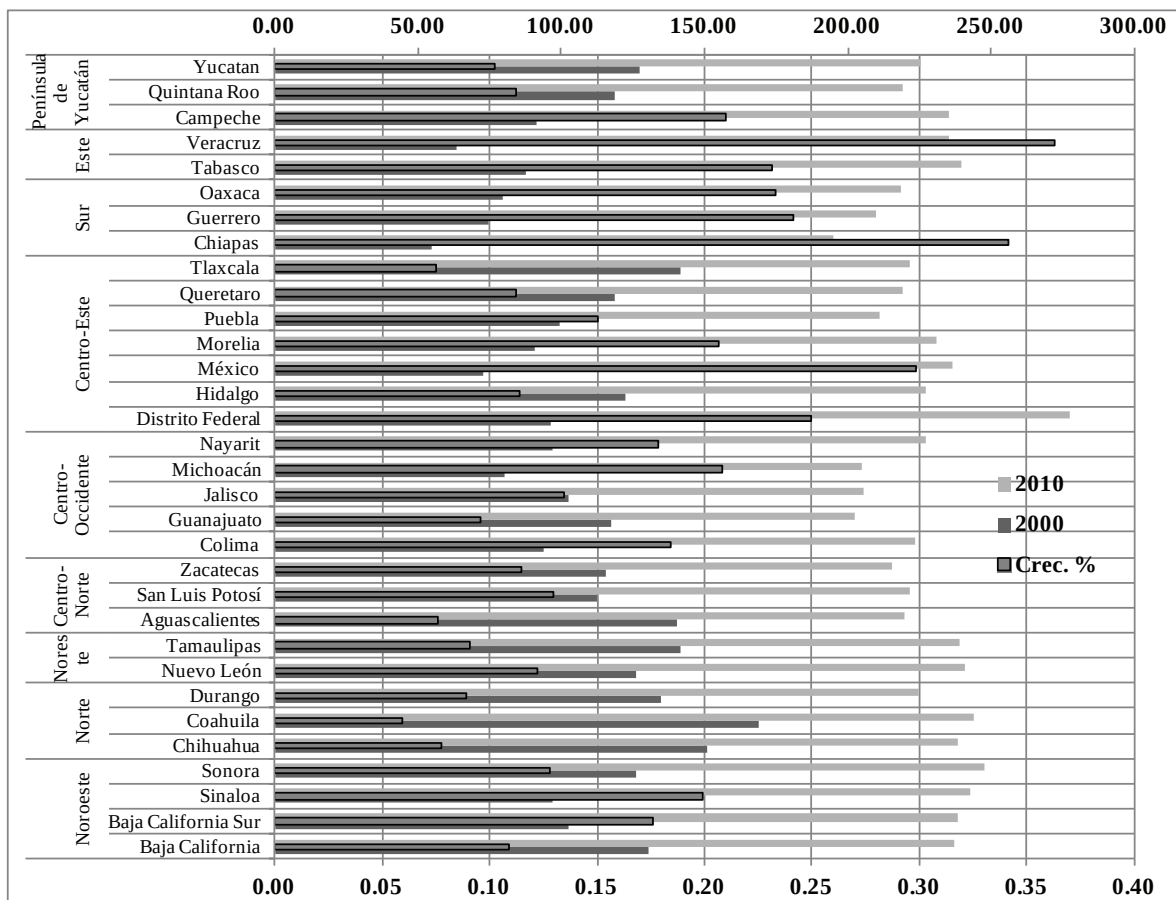
Es así como la discriminación por edad se visualiza en todos los sectores, desde el mismo gobierno hasta pequeñas y medianas empresas. Dentro de este ámbito es que se realiza el análisis del *Índice de Disimilitud de Duncan* con el que

se puede observar aquellos Estados en que existe una mayor concentración de jóvenes en su estructura productiva sectorial, misma que indica que existe mayor participación de gente joven en unos pocos sectores productivos, lo que lleva a argumentar sobre actividades productivas para los jóvenes en determinados sectores, mientras que en el resto existiría una “segregación ocupacional” (Gráfica 1).

No hay entidad federativa donde no exista

segregación ocupacional hacia los jóvenes y ello se aprecia en los valores de los índices (en la parte inferior de la gráfica), que en el año 2000 arrojara al Estado de Chiapas como el de menos segregación (7 por ciento de diferencias), debido a su generalizada pobreza, pero que una década después, se integraría a las demás entidades federativas que mostraron incrementos tan fuertes en la segregación que llegarían a superar el 30 por ciento en el índice.

Gráfica 1. Índices de segregación ocupacional hacia los jóvenes en México, 2000 y 2010.



Cálculos propios. Fuente: Censos de Población de 2000 y 2010 del Inegi. Para la regionalización se hizo uso de la clasificación de Bassols-Batalla, 1999. Valores del índice en la parte inferior y crecimientos porcentuales del índice en la parte superior.

Por regiones solamente la región centro-occidente con los Estados de Michoacán, Jalisco y Guanajuato, mostraron los menores valores en 2010, mientras que la gran región norte y sus tres subregiones, mostraron los mayores valores de segregación ocupacional juvenil en términos de agregación territorial, solamente superados

por el Distrito Federal que presentó el mayor índice cercano a 37 por ciento. A dicho proceso de mayores valores de segregación se le suma el incremento del indicador (referido en la parte superior de la gráfica), donde se puede constatar la magnitud de la pérdida de oportunidades para los jóvenes en la estructura productiva de las

entidades federativas. Los mayores incrementos registrados Veracruz superiores al 275 por ciento en el índice respecto al año 2000, al igual que en Chiapas con más de 260 por ciento y el Estado de México con incrementos mayores a 225 por ciento, así lo demuestran.

En este punto cabe mencionar que la segmentación del mercado laboral se vuelve más discriminativa y marcada en el trabajo juvenil, dado que las credenciales, las destrezas, las aptitudes, el perfil actitudinal y comportamental, las redes sociales, exigidos para el ingreso a los segmentos laborales modernizados son casi exclusivos de los jóvenes de las clases favorecidas (Tokman, 1997).

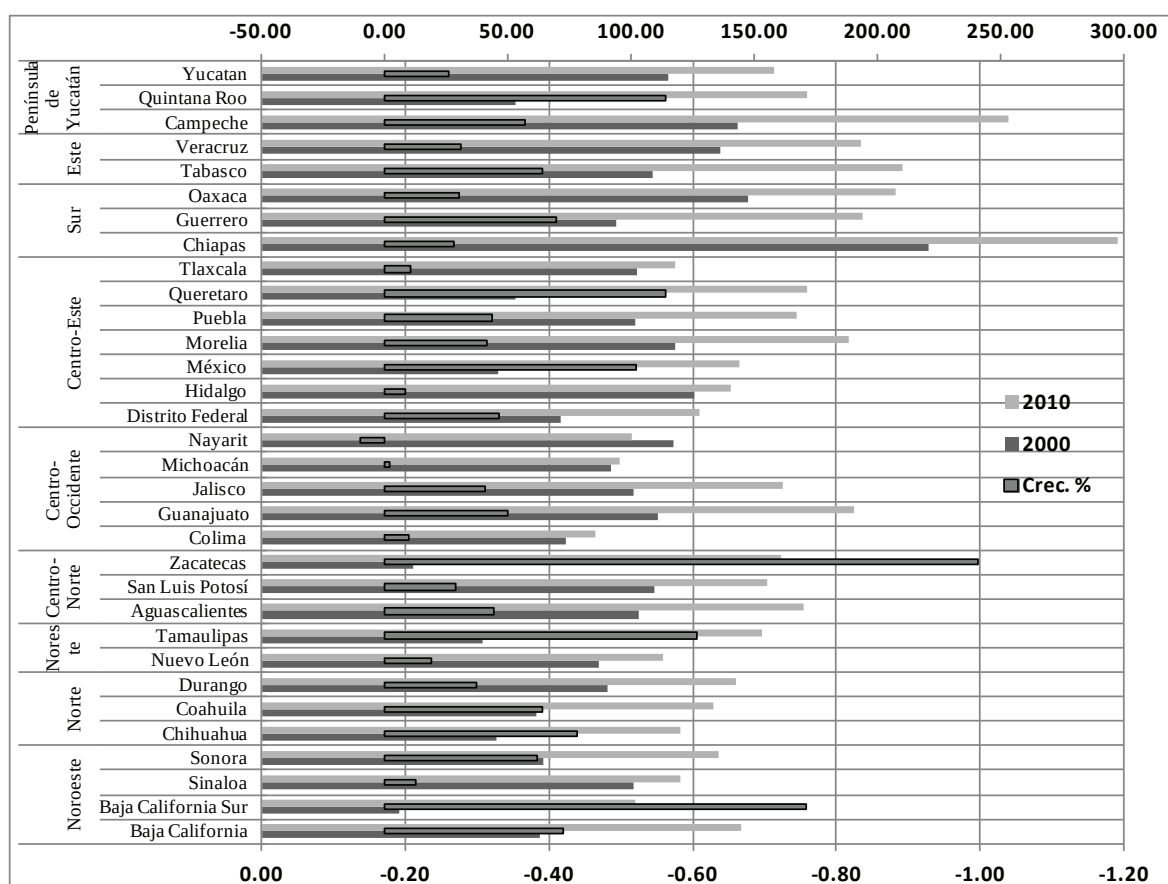
Tal como se observa en la gráfica 1, los resultados distan mucho de mostrar que en las entidades federativas se busque una igualdad entre los empleados jóvenes y no jóvenes, lo que no solamente evidencia la menor generación de oportunidades de trabajo para aquellos nuevos profesionistas que salen al mercado laboral, sino que además en la primera década del siglo XXI la brecha se ha aumentado, en especial en estados como Chiapas, Estado de México, el Distrito Federal y en general en la gran región del norte. Según cifras de la Encuesta Nacional de Empleo (ENE), (Inegi, 2000), la población joven mexicana para el año 2000, es del 38.4 por ciento de PEA del que el 55 por ciento manifiesta su necesidad de trabajar y no encontrar oportunidades. Aquellas ocupaciones a las que los jóvenes tienen mayor acceso son el secretariado, recepcionistas, sastrería, contaduría pública, ayudantes y peones del sector textil y del cultivo de maíz y frijol, albañilería, profesores en educación artísticos, y muchos de ellos se dedican a determinadas ciencias puras como la física, químicos y biólogos.

Esta discriminación por edad no es un tema actual: el problema hoy radica en que la globalización, mediante los medios de comunicación masivos, les muestra las pautas culturales y el consumo legitimados, en los que reconocen la ajenidad y la inaccesibilidad que tienen frente al mercado laboral. Las

desigualdades que se evidencian en este índice terminan golpeando a todos al empobrecer la sociedad: la segmentación y el aislamiento consecuente de los distintos sectores sociales impiden el intercambio cultural enriquecedor y limitan la calidad de vida de la totalidad de los ciudadanos. La mayor desintegración social consolida bolsones de pobreza estructural, con discriminación por edad, y conlleva al incremento de la violencia urbana (Cepal, 1997).

Sin embargo, a pesar que sea posible para los jóvenes acceder a determinados empleos, muchos de ellos son mal pagos o no cuentan con los beneficios requeridos por la ley, tales como seguridad laboral y seguro médico. En cuanto al evalúo de la discriminación en el nivel de ingresos se analiza el *Índice de Discriminación Salarial*, donde se pueden ver las diferencias entre los jóvenes empleados en ciertas ocupaciones y los no jóvenes en las mismas labores considerando la misma formación educativa (Gráfica 2).

Gráfica 2. Índices de discriminación salarial hacia los jóvenes en México, 2000 y 2010.



Cálculos propios. Fuente: Censos de Población de 2000 y 2010 del Inegi. Para la regionalización se hizo uso de la clasificación de Bassols-Batalla, 1999. Valores del índice en la parte inferior y crecimientos porcentuales del índice en la parte superior.

Siguiendo la misma forma de análisis de la gráfica anterior, en la gráfica 2 se puede ver que los valores del índice de discriminación salarial (cuya escala se encuentra en la parte inferior de la gráfica), son marcadamente negativos y desfavorables hacia los jóvenes en el año 2000 y su proceso se agudizaría una década después, al verse que lo negativo del índice aumentó para el 2010, donde la mayoría de las entidades federativas rebasan el 60 por ciento de brecha salarial hacia los jóvenes. En ese sentido, la gran región del sur, es la que mayor discriminación salarial ha registrado, con un 80 por ciento de diferenciación salarial. De esa región sobresale por tener mayor índice el Estado de Campeche al superar el 100 por ciento el ingreso salarial de lo que reciben los jóvenes, pero es Chiapas el Estado que lo supera y se queda con el poco

agradable primer lugar como entidad federativa con mayor discriminación salarial hacia los jóvenes, al obtener un índice que llega a ser de 3 veces el ingreso salarial de los jóvenes en el año 2010.

Considerando de igual forma el crecimiento porcentual entre 2000 y 2010 para el índice (referido en la parte superior de la gráfica), se aprecia que los menores incrementos los presentaron los Estados de Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán, Colima y Sinaloa; destacando el Estado de Nayarit por la reducción incluso del índice que, aunque leve, reflejaría el freno de la precarización salarial de los jóvenes e igualdad de condiciones respecto al resto de la fuerza de trabajo en esa entidad federativa. Sin embargo, el crecimiento de la discriminación salarial es la tendencia que se marca, siendo de mayor

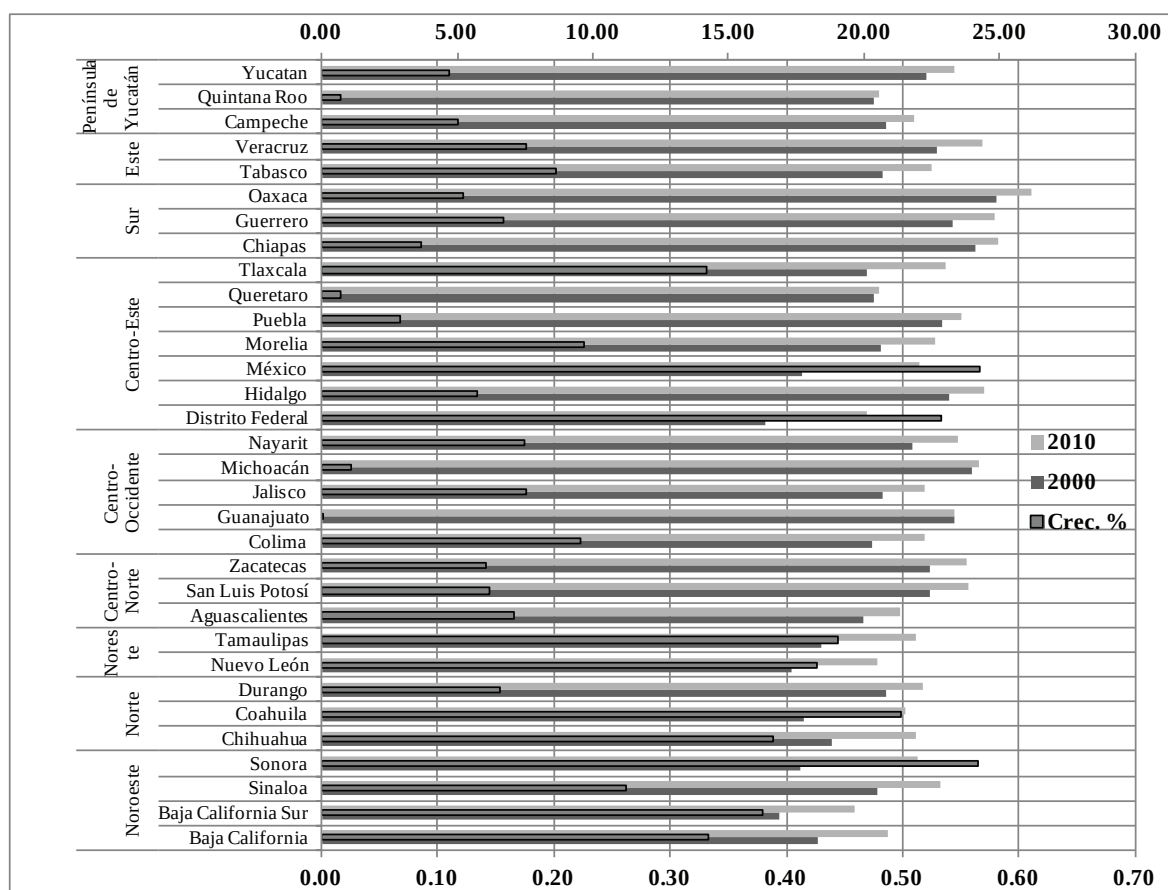
intensidad en los Estados de Baja California Sur, Quintana Roo, el Estado de México, Tamaulipas superando el 100 por ciento del ingreso salarial de los jóvenes respecto al resto de trabajadores remunerados y con igualdad de condiciones de formación. A dicho grupo se suma el Estado de Zacatecas, que registra el mayor crecimiento en el índice y por ende en la mayor ampliación llegando a ser del 250 por ciento como brecha salarial hacia los jóvenes.

Los resultados no solamente son elocuentes sino alarmantes del retroceso de la política económica para incluir a este grupo poblacional, marginándolo cada vez más de empleos con remuneración digna. Estos resultados son una generalidad en todas las entidades federativas, cuyas diferencias en las magnitudes hacen considerar casos especiales en un fenómeno que se encuentra vinculado con el modelo económico y el embate de la crisis en México. Los estratos de altos ingresos se benefician de la expansión del empleo al absorber los mejores trabajos, ya que poseen los mejores niveles y recursos de la educación.

Analizando los valores de los índices de la gráfica 3, apreciamos que contrario a la segregación ocupación y a la discriminación salarial, los valores del índice de discriminación educativa son positivos y favorables para los jóvenes, siendo no solamente cercanos entre 2000 y 2010 sino que su crecimiento también es positivo.

Sin embargo los índices en las entidades federativas oscilan entre 45 y 60 por ciento, por lo que existe una diferenciación en el territorio en términos de educación. Ello no significa que la situación se mantiene sino que la política educativa nacional no ha surtido efectos positivos que se reflejen en la reducción de las brechas educativas intergeneracionales. Pese a la conformación de un aparato educativo demasiado grande, las brechas educativas no disminuyen en especial en los niveles de educación superior, cuando el aspecto del derecho a la educación debería cerrar dichas brechas a niveles que arrojen índices cercanos a cero.

Gráfica 3. Índices de discriminación educativa hacia los jóvenes en México, 2000 y 2010.



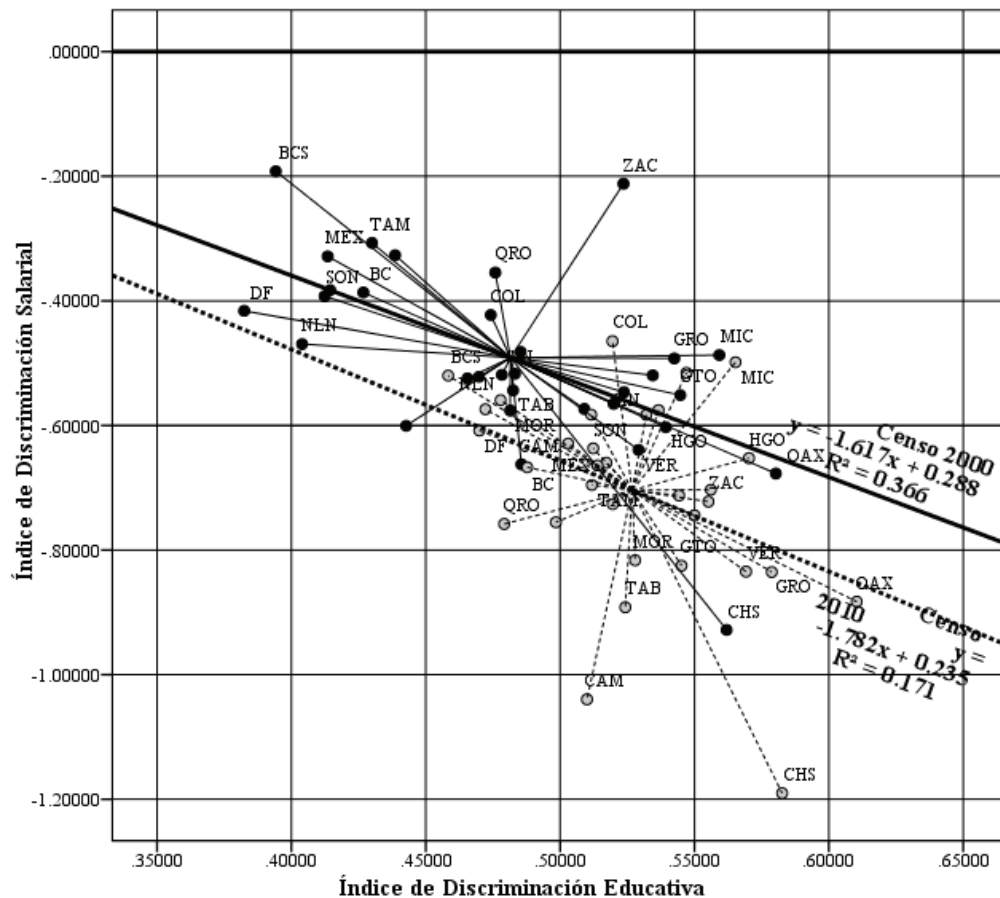
Cálculos propios. Fuente: Censos de Población de 2000 y 2010 del Inegi. Para la regionalización se hizo uso de la clasificación de Bassols-Batalla, 1999. Valores del índice en la parte inferior y crecimientos porcentuales del índice en la parte superior.

Las entidades federativas que mostraron un incremento en el índice de discriminación educativa hacia los jóvenes fueron principalmente el Estado de México y el Distrito Federal, debido a la expansión que en ambos Estados se ha venido dando a la educación, en especial la secundaria, técnica y universitaria. Otro Estados con incrementos notables son los registrados en Tlaxcala, y de manera generalizada en los Estados de la región norte.

A continuación, recuperando los clásicos postulados teóricos basados en la Tasa Interna de Retorno de la Inversión en Capital Humano (Mincer, 1974, Blaug, 1976), donde se relaciona el incremento en el nivel de ingreso respecto

a los incrementos en la educación, podemos adaptar dicha relación respecto a los dos índices de discriminación salarial y educativa y analizarlos por medio de la gráfica 4.

Gráfica 4. Relación entre los índices de discriminación salarial y educativa hacia los jóvenes en México, 2000 y 2010.



Cálculos propios. Fuente: Censos de Población de 2000 y 2010 del Inegi.

Sí relacionamos los valores de los índices de discriminación salarial con los de discriminación educativa hacia los jóvenes para la nube de entidades federativas, podemos encontrar una marcada tendencia de la relación inversa entre ambos índices, indicando que a medida que se reduce la brecha educativa entre jóvenes y no jóvenes en el mercado de trabajo, la brecha salarial entre ambos grupos aumenta. Lo anterior coloca en evidencia que el mercado de trabajo siempre buscará alguna forma discriminatoria para generar desigualdad, misma que según los resultados se ha mantenido entre 2000 y 2010 en México al apreciarse el paralelismo de ambas tendencias en la Gráfica 4. El paso a un nivel menor de la línea de tendencia de la discriminación salarial de 2000 a 2010, no representa una reducción

del problema por efecto de la mayor educación que tienen los jóvenes, sino por la precarización que se ha dado en el mercado laboral por efectos de la crisis y ajuste económico, que lleva a reducción de costos laborales por parte de las empresas y por ende a una disminución en los ingresos salariales de los trabajadores, en especial si son jóvenes.

6. Conclusiones

En este país económicamente inestable, inmerso en una realidad competitiva de origen global, el mundo laboral se vuelve cada vez más salvaje y, como en la selva, gana el más fuerte o el que está dispuesto a sacrificar más para subir un escalón. Por ahora, los abusos en este terreno son corrientes y cotidianos. Para muchos

jóvenes cada día es una lucha y cada día se aleja más el sueño de un trabajo digno y seguro. Si bien en contextos de crisis tal condición laboral se destruye en grandes proporciones, para las y los jóvenes su incidencia es mayor, pues históricamente siguen sufriendo los parámetros que usan los empleadores para seleccionar a los trabajadores, incluso cuando ya cuentan con formación en educación superior.

Los jóvenes en México enfrentan grandes problemáticas que les impiden mejorar su situación laboral, ya sean éstos la educación, la experiencia y las pocas oportunidades ofrecidas por los empleadores, quienes, aprovechando la urgencia de trabajar y su juventud, otorgan empleos de baja calidad y mal remunerados, especialmente en las regiones con alta marginación y pobreza como el sur del país o la frontera norte. Un porcentaje muy importante de los jóvenes que trabajan lo hacen en pequeñas empresas o negocios dedicados a actividades que no están vinculados con sus estudios y con una remuneración por debajo de sus expectativas, lo cual genera inconformidad y frustración; la mayoría de los jóvenes consiguen estos empleos por contactos de amigos o familiares, pero generalmente lo hacen fuera del marco legal, lo que implica una carencia de contrato, sin prestaciones o un salario fijo.

Estas razones hacen necesario que el Estado otorgue planes de Capacitación Laboral como política compensatoria para aquellos jóvenes que desean insertarse al mercado. Dado que el Gobierno como tal no puede realizar ninguna acción legal para obligar a diferentes sectores a contratar jóvenes, se les ha tratado de estimular mediante programas como el conocido “Primer empleo” de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que mostró lo renuente que es el sector productivo a participar en dichos programas, fracasando uno de los pilares del gobierno nacional de Felipe Calderón (2006-2012). Es por ello que podemos afirmar que México requiere de políticas públicas de población con enfoque intergeneracional para aprovechar el bono demográfico, correspondiente a la mayor proporción de población en edad económicamente activa caracterizada por encontrarse entre los 18 y los 29 años de edad respecto a la población adulta y dependiente,

invirtiendo en capital social y humano a fin de que, en un futuro, las ahora jóvenes generaciones financien su desarrollo y su trayectoria de vida. Las políticas públicas de los gobiernos en México son de corto plazo porque se formulan para mandatos de seis años, frente al reto de cubrir una realidad cuya estructura poblacional compuesta por casi dos terceras partes de la población se encuentra en edades inferiores a los 35 años, lo que muestra el desperdicio del bono demográfico que se merma año a año debido a los rezagos sociales, frenando una transición de bienestar de su población hacia una estructura de garantías sociales como la salud, la educación, la alimentación, la vivienda, que se sustente en el trabajo digno.

Lista de referencias

- Anker, R. (1998). *Gender and jobs: Sex segregation of occupation in the world*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Bassols-Batalla, A. (1999). Investigaciones urbanas y regionales en México: ¿para conocer o transformar una realidad? En H. Muñoz (coord.) *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*. México, D. F.: Porrúa, Coordinación de Humanidades Unam.
- Becker, G. (1971). The economics of discrimination. *Journal of Human Resources*, 8 (4), pp. 436-455.
- Blau, P. & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blaug, M. (1976). The Empirical Status on Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced View. *Journal of Economic Literature*, 14, pp. 827-855.
- Cepal (1997). *La brecha de la equidad*. Santiago de Chile: Cepal.
- Coneval (2013). *Informe sobre los resultados de la medición de pobreza 2012*. México, D. F.: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/Pobreza_2012/COMUNICADO_PRENSA_003_MEDICION_2012.pdf

- DOF (1999). *Ley del Instituto Mexicano de la Juventud*. México, D. F.: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf
- Duncan, O. D. & Duncan, B. (1955). A methodological analysis segregation indexes. *American Sociological Review*, 20, (2), pp. 210-217. Doi:10.2307/2088328.
- García de Fanelli, A. M. (1989). Discriminación ocupacional y salarial por género. *Desarrollo Económico*, 29, (114), pp. 239-264.
- Horbath, J. E. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Papeles de Población, Cieap/Uaem*, 10 (42), pp. 199-202.
- Horbath, J. E. (2005). *Informe sobre la discriminación en el campo laboral. Estudio de trabajo No. E-7-2005*. México, D. F.: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Conapred (Manuscrito no publicado).
- Horbath, J. E. (2008). La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México: revisión y balance de un fenómeno persistente. En M. del C. Zabala-Argüelles (comp.) *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*, (pp. 25-52). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Clacso.
- Imjuve (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México, D. F.: Instituto Mexicano de la Juventud, Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Inegi (2000). *Encuesta Nacional de Empleo*. México, D. F.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Inegi (2005). *Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México*. México, D. F.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/cgi-win/sisesim.exe/METT120002500162>.
- Inegi (2014). *Panorama de la población joven en México desde la perspectiva de sus condiciones de actividad 2013*. México, D. F.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Mincer, J. (1974). *Schooling Experience and Earnings*. New York: National Bureau Economics Research, Columbia University Press.
- Moreno-Brid, J., Garry, S. & Monroy-Gómez-Franco, L. (2014). El Salario Mínimo en México. *Economía Unam*, 11 (33), pp. 78-93.
- Ocde (2013). *Education at a Glance 2013: Oecd Indicators*, Oecd Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Ocde (2014). *Education at a Glance 2013: Oecd Indicators*, Oecd Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OIT (2003). *La hora de la igualdad en el trabajo*. Ginebra: OIT, Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.ilo.org/declaration>.
- OIT (2013). *Informe mundial sobre salarios 2012/2013: Los salarios y el crecimiento equitativo*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ddgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_195244.pdf.
- Piore, M. (1983). Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo. En L. Toharia (comp.) *El Mercado de Trabajo: Teoría y aplicaciones: lecturas seleccionadas*, (pp. 193-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Projuventud (2002). *Jóvenes Actores Estratégicos del Desarrollo Nacional, Programa Nacional de Juventud 2002-2006. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México, D. F.: Projuventud.
- Reich, M., Gordon, D. M. & Edwards, R. C. (1973). A Theory of Labour Market Segmentation. *American Economic Review*. 63 (2), pp. 359-365.
- Rendón, T. (2003). *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo XXI*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reskin, B. F. (1986). The Significance of Sex Segregation in the Workplace. En B. F. Reskin & H. I. Hartmann (eds.) *Women's Work, Men's Work. Sex Segregation on the*

- Job* (pp.1-17). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Sahota, G. S. (1978). Theories of Personal Income Distribution: A Survey. *Journal of Economic Literature*, 56, pp. 11-55.
- Tokman, V. E. (1997). El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (139-140), pp. 7-23.

Referencia para citar este artículo: Quattrini, D. (2016). Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1291-1302.

Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo*

DIEGO QUATTRINI**

Investigador Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Artículo recibido en octubre 1 de 2015; artículo aceptado en diciembre 10 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El objetivo del estudio es analizar la educación de la competencia “buena presencia”, que deben asumir los jóvenes de los sectores vulnerables para ingresar al mercado laboral en la provincia de Mendoza (Argentina). Para dicho fin, utilizo algunos aportes conceptuales de la teoría de Erving Goffman. Atendiendo al diseño metodológico, elaboré en el año 2013 entrevistas en profundidad a técnicos y jóvenes de un programa de empleo y capacitación laboral. Mediante esta técnica busco observar el manejo corporal-emocional que se produce en la presentación, en la búsqueda de empleo. Así, la pregunta es por la forma en que se construye la sensación de reconocimiento ante la regulación que se produce por la mirada de los otros. La inclusión está dada, entonces, por lograr una presentación estética y emocionalmente validada por el orden de la interacción.

Palabras clave: Jóvenes, educación, empleo (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Without shame. A Goffmanian analysis of the “presence” training in the employment encouragement program

• **Abstract (descriptive):** The aim of the study is to analyze the education of the “good presence” skill that should be developed by vulnerable young people looking to get into the job market. To conduct this analysis the authors used some contributions from Erving Goffman’s theory. As part of the methodology, in 2013 interviews were held with technicians and young people from an employment and job training program. These techniques sought to observe the body-emotional management produced in the presentation of these young people for their job search. The study asks about the construction of the feeling of recognition, which is produced under the regulating gaze of others. The inclusion is given then, for achieving an aesthetic presentation that is emotionally validated through interactions with others.

Key words: Youth, education, employment (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Sem vergonha. Uma análise goffmaniana da capacitação da “presença” em um programa de incentivo ao emprego

• **Resumo (descritivo):** O objetivo do estudo é analisar a educação da competência “boa presença”, a ser assumida por jovens de setores vulneráveis para ingressar no mercado de trabalho

* Este es un artículo de investigación científica y tecnológica. Se inscribe en una investigación doctoral titulada “La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza”, realizada por mí entre el 1° de abril de 2010 y el 14 de marzo de 2015. Esta fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resoluciones N° 209/2010 y N° 4082/2012). Área de conocimiento: Sociología. Sub-áreas: Temas Especiales: Temas Sociales.

** Doctor en Ciencias Sociales, mención Sociología (Universidad Nacional de Cuyo/Argentina). Becario post-doctoral del Conicet (Cit Villa María). Investigador del Cies (Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos), del Gessyco (Grupo de Estudios Sociales sobre Subjetividades y Conflicto) y de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba). Correo electrónico: diegoquattrini@gmail.com



na província de Mendoza (Argentina). Para isto, utiliza-se algumas contribuições conceituais da teoria de Erving Goffman. Como esquemas metodológicos, no ano de 2013, efetua-se entrevistas em profundidade com os técnicos e jovens de um programa de emprego e formação profissional. Estas entrevistas estão orientadas a observar a expressão corporal-emocional produzidas na apresentação destes jovens durante a procura por emprego. Portanto, indaga-se sobre a forma em que é construída a sensação de reconhecimento ante o regulamento que se produz pela visão dos outros. Desse modo, a inclusão está dada para alcançar uma apresentação estética e emocionalmente validada pela ordem da interação.

Palavras-chave: Jovens, Educação, Emprego (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Goffman y la presentación social corporal. -3. “El programa jóvenes más y mejor trabajo”: Un proyecto dirigido a jóvenes que no estudian ni trabajan. -4. Algunas consideraciones de la “buena presencia” y su relación con las emociones. -5. Consideraciones Finales. -Lista de Referencias.

1. Introducción

En la Argentina, como en otros países latinoamericanos, hay una brecha en la tasa de empleo entre jóvenes y adultos, siendo las de los primeros las más deficitarias (Salvia, 2013). Inclusive, se observa que la población juvenil se ve afectada tanto por la informalidad como por la precariedad laboral. Sin embargo, la cuestión de la inserción es alarmante cuando se analiza la situación laboral y educativa de los jóvenes desempleados de sectores vulnerables (Pnud, 2014).

Así, el fortalecimiento de la relación entre educación, trabajo y juventud, se convirtió en uno de los temas primordiales de la agenda política de los gobiernos latinoamericanos. En este contexto se elaboraron para los jóvenes y las jóvenes “políticas sociales de inclusión” a un mundo global y cambiante (Aparicio-Castillo, 2013). Sin embargo, a pesar de que estas propuestas incluían la ampliación escolar, en la mayoría de los países de la región solamente se lograron escasos resultados en lo que respecta a la reducción de la desigualdad. Lo cierto es que muchos de estos jóvenes terminan formando hogares con perspectivas sociales y económicas afectadas negativamente. En otras palabras, conforman sus subjetividades bajo una matriz que no solo los estructura en un marco de precarización, sino también a través de políticas sociales y educativas diferenciales. Inclusive muchos quedan expuestos a los modos sutiles que presentan los discursos individualizantes y auto-responsabilizadores de la pobreza, que

impactan en las formas de sentir, pensar y presentarse.

En las condiciones en la que conviven estas personas jóvenes se desprende la temática de este estudio: el ser joven en contextos de desigualdad trae aparejada la asignación de atributos para el trabajo, que promueve la producción de emociones vulnerables para el cuerpo y dificulta la integración al orden de la interacción. Así, las propiedades simbólicas asignadas a la identidad social de estos individuos confrontan sus sensaciones y emociones, como la vergüenza, provocando formas de presentación que configuran una performance no adecuada para las escasas oportunidades que el mercado de trabajo otorga.

Para indagar la regulación de las interacciones que se establecen en la educación, como en los momentos de trabajo, estudio aquí el carácter de la competencia de presentación social que se debe adquirir para mostrarse en el proceso de selección laboral. Esta competencia forma parte de un conjunto de exigencias que el mercado demanda en la mayoría de las ocupaciones. Mi propuesta es observar el proceso de formación/educación de dicha capacidad, analizando las estrategias de búsqueda de empleo que realizan los sujetos jóvenes desocupados beneficiarios de un programa social. Amparado en la perspectiva dramaturgica de Erving Goffman, pretendo entender la relación entre el “orden de la interacción en el trabajo” y los “procesos de formación” y sus resultados en lo que respecta a la alteración/naturalización de la segregación

afectiva/corporal que conmueve a estas poblaciones.

Asumo la idea de que estos jóvenes internalizan a partir del encuentro con los otros, marcas estigmatizantes in-visibilizadas que van configurando sus expresiones y emociones. Esto se observa en el mundo laboral, en el que se evalúan propiedades de presentación que terminan caracterizando al sujeto, y lo llevan por un camino de aprobación o desaprobación. Así, la capacidad de alcanzar una imagen corporal agradable, ligada a un manejo correcto de las emociones, promueve oportunidades para ingresar en los escenarios del trabajo; mientras que una presencia estética que disiente de las exigencias simbólicas y morales del orden dominante, provoca una expulsión que acentúa las distancias sociales que impone la desigualdad actual, mientras que quienes no logran actitudes necesarias para ubicarse en la competencia laboral, quedan destinados a ser gestionados y administrados por los procesos formativos de las políticas sociales.

Entonces, situé el análisis en el cruce temático entre formas de expulsión social y de regulación de emociones, examinando las consecuencias de las relaciones jerárquicas contemporáneas en el uso y el manejo del cuerpo. Como estrategia metodológica, utilicé entrevistas en profundidad a técnicos y jóvenes del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” (JMyMT). La propuesta de capacitación del programa está dirigida a sujetos jóvenes que no se encuentran incorporados plenamente en el mercado de trabajo ni en la escolarización, mientras que su proceso de instrucción está elaborado en función de una forma de proceder penetrada por el sistema por competencias laborales (Quattrini, 2015).

Diseñé dicha metodología en función de promover un análisis de la relación pedagógica que se establece en el programa y de los modos de presentación social que de allí se derivan. Examiné entonces la reciprocidad entre las experiencias educativas formales y no formales y las vivencias adquiridas en los procesos de selección. La exploración de las narraciones me permitió comprender las formas de interacción

(Goffman, 1971). En este sentido, la entrevista resultó un instrumento valioso para rastrear los puntos de vista en referencia a los momentos significativos en los que se conforman aprendizajes de “presentación” laboral.

Cabe aclarar que el trabajo de campo lo llevé a cabo en el año 2013, en tres oficinas de empleo de la provincia de Mendoza (Argentina), situadas en los municipios de Guaymallén, Las Heras y Capital. A partir de un muestreo no probabilístico e intencional, hice entrevistas a 22 personas beneficiarias de edades entre 18 y 24 años, y 12 a técnicos que realizaban distintas funciones (coordinadores, tutores, relacionistas con empresas y asesores). Luego transcribí todas las entrevistas y elegí para este estudio solamente 4 breves relatos. A medida que avanzó el proceso de análisis construí “núcleos de sentido temáticos” a partir de categorías propias del marco teórico escogido, e inductivas provistas por el análisis de contenido.

La tarea aquí emprendida consiste en comprender las maneras en que los jóvenes y las jóvenes utilizan y resignifican sus cuerpos y emociones durante el proceso de selección, luego de haber concurrido a la capacitación. Para ello, sigo la siguiente estrategia argumentativa: comienzo con un apartado donde expongo la obra de Goffman por considerarla central para analizar las formas de presentación; luego, me detengo en algunas particularidades del programa de capacitación y su incidencia en la performance de la búsqueda de trabajo; por último, examino ciertas experiencias de sujetos beneficiarios a partir del relato de los protagonistas.

2. Goffman y la presentación social corporal

La argumentación goffmaniana presenta una visión destinada a dar cuenta de la centralidad de las interacciones, incluyendo en ella la importancia del cuerpo y las emociones. El camino que transita el autor lo lleva a consolidar una teoría que afirma a un sujeto que se hace a sí mismo, aprendiendo a moverse en función del manejo de sus emociones, a encontrar significaciones y resistencias en un

escenario con normas y gramáticas propias de un ordenamiento temporal y espacial¹.

Precisamente, para el autor el sí mismo *-self-* es una categoría que alude a un ejercicio auto-reflexivo mediante el cual el sujeto se interpela, intentado responder a la pregunta por su identidad (Bernasconi, 2015). Pero esta interpelación se realiza bajo una relación “dramática” con los otros, donde intervienen las expresiones corporales (Marrero-Guillamón, 2012). Así, con la “metáfora dramatúrgica” Goffman se propone considerar el elemento corporal/emocional/expresivo de la vida social e identificar aspectos performativos que contribuyen a explicar la figuración y movilización de los cuerpos en el espacio social.

La teoría plantea que mientras una persona representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable observar una relación social, en la medida en que se extienda en el tiempo y en un espacio. De esta manera, la propuesta considera la interacción como un “hecho ordenado”, confeccionada gracias a las “*presuposiciones cognitivas compartidas y los límites autoimpuestos de los sujetos*” (Goffman, 1991, p. 179). Giddens, conocedor de estas ideas, afirma que el aporte principal de Goffman fue exponer una sistematización basada en el orden temporal y espacial, lo que permite observar sociológicamente el carácter situado de la acción y la rutinización de las actividades. En este sentido, Giddens valoriza la utilización de la metáfora teatral como herramienta heurística, siempre y cuando se logre verificar la “*existencia de escenarios precisos*” en los que se constituyan “*modos esperados de conducta*” (Giddens, 1984, p. 119).

Específicamente el análisis dramatúrgico se basa en la “significación” instantánea de las expresiones que se produce para los otros.

Los detalles de los movimientos empleados no provienen de un guión sino del dominio de un lenguaje ejercido con poca premeditación (Goffman, 1971). El éxito de la interacción se levanta a partir de un dialecto corporal adecuado, mientras que el compromiso con la situación es el mecanismo por el que el orden se mantiene y se expresa sobre los cuerpos (Marrero-Guillamón, 2012). El vínculo entre lo corporal y lo emocional está mediado entonces por las impresiones, que intervienen y que producen diversas sensaciones (Del Mónaco, 2013). El auditorio evalúa los rasgos distintivos de la actuación, observando la capacidad de control y la “veracidad” de lo emanado; en tanto que el cuerpo aparece como un campo de percepción mutuo, obligado a emitir elementos conductuales, a veces bajo situaciones frágiles que pueden producir una cierta incomodidad o vulnerabilidad emocional. Así, bajo estas consideraciones, el cuerpo y las emociones se construyen a partir de su exposición. Esto también es asumido por Bourdieu, quien afirma que las “disposiciones” quedan elaboradas en la “piel” en función de los “peligros afectivos” que enfrentan los agentes en los procesos sociales. Es decir, que la existencia de “*emociones junto con la vulnerabilidad, el dolor, la muerte*” hace que los actores “reproduzcan” las condiciones y “tomen en serio” el mundo social (Bourdieu, 1999, p. 186)².

De esta manera, al igual que Bourdieu, Goffman supone que el orden social se inscribe en los cuerpos a través de confrontaciones dramáticas, otorgando importancia a las transacciones afectivas/expresivas. Para profundizar su análisis, propone una explicación de la regulación de las formas gestuales a través el concepto de “fachada” de la actuación (Goffman, 1971). La fachada está compuesta por el escenario y por la apariencia y los modales que se demandan. Aquí el análisis del lugar donde se efectúa la puesta en escena denota los modos de organización espacio-temporal. En la mayoría de los espacios hay una región anterior -en la cual los actores acentúan

1 En la contemporaneidad, diversos autores y autoras han asumido el cuerpo y las emociones como objetos de estudio, afirmando que la relación de éstos con el mundo puede ser observada como objeto de significaciones propias de un contexto social e ideológico. Foucault, Elias, Bourdieu, Goffman, Giddens, Le Breton, son algunos teóricos conocidos que se dedicaron a develar dichas lógicas. Le Breton (2012) aclara que la emoción no es un estado fijo, sino más bien una esencia que se extiende por todo el comportamiento y muta cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación.

2 Para Bourdieu, en el cuerpo figura la historia social del individuo. “*En lo profundo de los cuerpos están grabadas censuras silenciosas, el orden moral, en forma de culpabilidades y de pasión*” (Bourdieu, 1999, p. 221).

su actuación debido al contacto permanente con su auditorio-, una posterior, de trasfondo o llamada entre bastidores -en la cual aparecen elementos suprimidos de la anterior- y una zona exterior al espacio teatral -esta última escasamente desarrollada-.

La apariencia y los modales forman parte de lo que Goffman denomina fachada personal, constituidas por impresiones producidas por el cuerpo, que van desde la vestimenta, las características étnicas, el porte, las pautas de lenguaje y las expresiones faciales, hasta otras particularidades semejantes. Para el autor, el estado de ánimo, la cognición y el esfuerzo muscular están implicados intrínsecamente y resultan vitales en la escenificación. Para resumir estas propiedades usa la noción de “cara”, que no solo remite a la parte física del cuerpo “cara”, sino además a la “imagen de la persona” delineada en términos de cualidades socialmente aprobadas (Goffman, 1970).

La propia cara y la de los demás son construcciones del mismo orden; las reglas sociales y la definición de la situación determinan “cuántos sentimientos debe tener la cara” y de qué manera se distribuirá ese sentimiento entre los rostros involucrados en la interacción. Todas las personas tienden a experimentar una reacción emocional ante el contacto con otras caras; de manera que los sentimientos quedan adheridos a ella. La cara es el eje por el cual se conserva y se manifiesta el orden expresivo y se establece la regulación de los movimientos corporales y las sensaciones, de modo que cualquier expresión derivada del cuerpo parezca en concordancia con la cara.

Es decir, sobre la base de unos pocos atributos conocidos se le carga a la cara la responsabilidad de otras propiedades relacionadas; por lo que una persona debe concentrarse en “salvar la cara”, actuar con rapidez y presentar una imagen coherente. En caso de no lograr mantener una cara correspondiente a las exigencias expresivas, puede decirse que “perdió la cara”. Se dice que colocó una cara equivocada porque no presentó información integrada de su valía social, o se quedó “sin cara” porque no logró preparar una línea expresiva esperada (Goffman, 1970).

El rasgo fundamental de los encuentros cara-a-cara es que en ellos se puede observar ciertos temas que resultan a priori intangibles, como la gesticulación y la postura corporal, que van constituyendo al sujeto y su subjetividad. De hecho, en la cara, en la piel, en los movimientos, se analizan hechos significativos de cada persona, ideales sobre categorías y relaciones y estructuras sociales mayores (Goffman, 1991). Es por eso que en la capacidad e incapacidad de poner la cara “naturalmente” se revela las múltiples formas de jerarquización social y los procesos de regulación del orden de la interacción³.

La relación entre la habilidad gestual diferencial y los procesos de estructuración social es analizada con mayor profundidad cuando Goffman aborda el estigma, conceptualizado como una marca corporal que se observa principalmente en la cara. El estigma justifica el proceso de conexión y desconexión espacial entre los cuerpos. Aquí se analizan los ajustes y los límites posibles de acción que pueden realizar los estigmatizados corporalmente. Los cuerpos poseen atributos de prestigio y rechazo que sirven como reconocimientos cognitivos para ubicarlos. Algunas de sus particularidades pueden ser consideradas como un estigma en la medida en que produce un descrédito⁴. A su vez, estas propiedades estigmatizadas pueden generar, o bien un sujeto desacreditado, o bien uno desacreditable. El desacreditado es cuando se le atribuye al cuerpo un estigma conocido en forma socialmente visible y difícil de ocultar, mientras el desacreditable tiene una marca no conocida, “como una especie de secreto” que podrá ser manejado hábilmente para evitar el descrédito social. Goffman aclara que un estigma se construye a partir de una ideología o moralidad que pretende justificar la inferioridad y la amenaza que presentan los cuerpos

3 Para observar la conexión entre cuerpos y emociones y los procesos de regulación puede verse a Scribano (2009). Este autor plantea que la construcción de sentidos, percepciones y emociones dan forma a maneras socialmente válidas de “apreciarse”, de “sentir” y de aceptar y soportar el mundo.

4 No todo atributo se presenta como estigma, sino aquel que es incongruente con el estereotipo acerca de cómo debe ser la persona. Porque el estigma es una relación entre el atributo y el estereotipo (Goffman, 1963).

deficientes para la interacción. Esta racionalidad a veces se realiza por una arbitrariedad que se basa, entre otras variables, en la clase social (Goffman, 1963, p. 15).

El sujeto estigmatizado desacreditable vive permanentemente del encubrimiento. Esta persona se siente en exhibición, debiendo llevar una auto-conciencia de la impresión que produce. El sujeto, en la co-presencia, queda registrado por su lenguaje corporal, asignado a una identidad social que se encuentra relacionada con una serie de “categorías de percepción” donde se inscribe un conjunto de propiedades personales y estructurales. A su vez, la identidad social puede ser dividida en dos: identidad social real e identidad social virtual. La primera, la real, expresa los atributos que pertenecen al cuerpo de una persona, en la medida en que los logre “demostrar”. La segunda (la virtual) está relacionada con la imputación de dichos atributos bajo una mirada retrospectiva que genera el orden social (Goffman, 1963).

Bajo estas ideas, el autor logra mostrar cómo las personas adquieren cualidades que se convierten en construcciones creadas bajo reglas morales elaboradas socialmente. La moral es la reguladora, que promueve modos de “parecer” confeccionados según el orden establecido. Si bien algunos pensadores critican estas consideraciones por limitar el problema del “trabajo moral” a la auto-reflexividad, sin indagar lo suficiente en las vinculaciones entre la moral del yo y los procesos de estructuración social mayor (Bernasconi, 2015), aun así esta teoría construye un aporte para observar las formas en que los cuerpos quedan expuestos en los espacios normalizados, obligados a aprender un dialecto corporal ante una adecuada valorización de signos. Son los usos y los defectos creados socialmente los que se reproducen e intervienen desarrollando rechazos y aceptaciones, mientras que el compromiso con el manejo de la situación es el mecanismo en el cual el orden social se reproduce y las personas, sus cuerpos y sus sensaciones, se constituyen como tales.

3. “El programa Jóvenes más y mejor trabajo”: Un proyecto dirigido a jóvenes que no estudian ni trabajan

En este estudio sostengo de manera analítica que las políticas sociales son estrategias institucionalizadas para satisfacer necesidades que garanticen la reproducción del régimen social de la acumulación. Estas constituyen un nodo central para regular y disminuir la conflictividad social que puede desarrollarse en función del número creciente de población que vive en estado de negación. En este sentido, constituyen “... un momento inmediatamente político del proceso de distribución y, por lo tanto, de acumulación” (Danani 2004, p. 62). Desde este punto de vista, las políticas sociales, al comprometer procesos de producción y reproducción, exceden lo meramente material, promoviendo implicancias en los procesos de conformación de subjetividades, es decir, en las experiencias, los aprendizajes y las sensibilidades de los beneficiarios (Cena & Chahbenderian, 2015).

En este marco institucional se inserta el programa nacional de incentivo al empleo JMYMT. Este plan se inscribe dentro de la historia de las políticas focalizadas, territorializadas y condicionadas⁵. Está dirigido a jóvenes de 18 a 24 años de edad que no hayan completado el nivel primario o secundario escolar, y que se encuentren sin empleo. Su objetivo es presentar una propuesta a quienes provengan de fracasos educativos, para que obtengan la oportunidad de acreditar algún título escolar y adquieran competencias básicas a través de la capacitación y la conclusión del trayecto con pasantías no rentadas. Para el año 2012, ya habían participado como beneficiarios 400.000 jóvenes en toda Argentina.

Mientras tanto, el programa intenta vincular la educación con el mundo del trabajo, pensado

5 Los programas de transferencias monetarias condicionadas fueron impulsados por los organismos internacionales de crédito y adquirieron importancia como estrategia estatal de atención a la pobreza en todo el continente. Desde su surgimiento en los noventa se han mantenido y expandido a más de 18 países en la región. Al mismo tiempo han aumentado los montos ofrecidos, la cobertura y el alcance geográfico. En 2010 cubrían a más de 25 millones de familias latinoamericanas y caribeñas, llegando a 113 millones de personas -el 19% de la población- (Cena & Chahbenderian, 2015, p. 128).

en las especificidades que presentan los “des-institucionalizados”. Adelanta un proceso de reclutamiento de jóvenes que homogeniza la población destinataria. El procedimiento de admisión sugiere un registro de las características de las personas incorporadas junto con un modo de clasificación de estas. Sin embargo, el carácter del proyecto está dado por la forma de proceder en el proceso de formación, inspirado en el sistema por competencias laborales⁶. Para este sistema, el mercado es el regulador por excelencia de las capacidades, siendo sus demandas el norte en todos los momentos educativos. Propone formar y re-crear credenciales, saberes, sociabilidades y actitudes necesarias para ubicarlos en la competencia laboral. La pretensión es ajustar radicalmente los mecanismos de regulación de estos, y devolver a la sociedad sujetos “auto-regulados” en cuanto a la capacidad de manejar su empleabilidad y desempeñarse por sí mismos en las situaciones que el mercado les exija (Quattrini, 2015).

Al ser influido el proceso de formación de los saberes por algunos lineamientos del paradigma de aprendizaje de las competencias, el proyecto produce modificaciones en la adquisición de las capacidades de los jóvenes y las jóvenes. Ahora, las competencias aparecen como una mixtura de atributos relacionados con diferentes técnicas cognitivas/corporales/emocionales, que tienen como objetivo la movilización de saberes y su incorporación a la performatividad. Además, el sistema sugiere que la aprehensión de estas comienza en ámbitos escolares y sociales, pero se materializa principalmente en experiencias

específicas de trabajo⁷. Esto produce un problema en la formación de los jóvenes que no poseen prácticas significativas en el mundo laboral.

La exigua participación de éstos se inscribe en las tendencias de los últimos veinte años que destacan una progresiva propensión hacia una menor disponibilidad de empleos para la gente joven. De modo tal que el ingreso al mercado de trabajo laboral, en nuestros días, se produce paulatinamente a partir de las edades teóricas de culminación de la educación secundaria. Sin embargo, en el caso de nuestra población de estudio, estas personas jóvenes no cuentan con experiencias laborales. Hay quienes participan activamente de tareas domésticas en el hogar (las mujeres); otros colaboran con sus padres en los emprendimientos propios de la economía informal; un sector menor, más inmediato a los 24 años, ha adquirido experiencias previas en el mercado, inclusive algunos en el sector formal; y solo una pequeña franja que se encuentra cercana a los 18 años no tuvo experiencias de trabajo⁸.

Ante la situación de este sector frente al mundo del trabajo, el proceso de formación en competencias está vinculado a la instrucción de herramientas útiles para enfrentar las primeras experiencias laborales. Es así que estos sujetos son representados como “aprendices” que deben adquirir una performance para responder a las exigencias de los primeros escenarios de empleo: desde el programa educativo se le prepara para enfrentar tres tipos de situaciones: los simulacros de trabajos; las presentaciones en las entrevistas laborales; y las pasantías denominadas “prácticas calificantes”.

4. Algunas consideraciones de la “buena presencia” y su relación con las emociones

Siguiendo a Goffman podría decirse que un sujeto, para alcanzar una actuación y mantener

6 La introducción del sistema por competencias produjo cambios tanto en los modos de exigir los saberes de los trabajadores y trabajadoras como en las formas de aprendizaje (Quattrini, 2015). Entre estos se destacan una modificación en el enfoque pedagógico; una integración de distintos tipos de saberes: el “técnico”, el “procesual” y el “actitudinal” (este último remite al manejo corporal/emocional de los sujetos); y una forma de evaluar a los trabajadores y trabajadoras a través del “nivel de empleabilidad”, es decir, de la sumatoria de competencias necesarias para adquirir trabajo, mantenerse y si es posible mejorar dentro de los puestos que ofrece el mercado de trabajo (Fundación Chile, 2005). Así, el sistema convoca las instituciones públicas -incluyendo la escuela- a formar personas capaces de generar su propia empleabilidad para lograr “insertarse con flexibilidad” y hacer frente al empleo, autoempleo y desempleo.

7 Las competencias se van formando mediante procesos diversos, pero se reconoce el momento de su concreción en situaciones laborales. Es por esto que los educadores y educadoras del paradigma han identificado el concepto de “aprendizaje situado” como un modo de adquirir conocimientos mediante la observación en el escenario laboral, la participación en actividades de trabajo, las interacciones pedagógicas entre trabajadores o la rotación entre puestos (De Ibarrola, 2008).

8 Información extraída de entrevistas a individuos técnicos y beneficiarios del programa de empleo investigado.

una impresión idealizada, procura adquirir la habilidad de presentar su cara. Cuando lo logra, adquiere sentimientos de confianza y seguridad. Se encuentra seguro con sus líneas expresivas, alcanza una postura firme -mantiene la cabeza erguida- y se presenta ante los demás en forma abierta. En cambio, si percibe ciertos errores en su performance y la situación lo lleva a descubrirse con la cara equivocada o “sin ella”, es probable que se sienta avergonzado y lo que es peor, que peligre su reputación en la escena.

En esta forma, las personas tenderán a intentar presentar una cara aceptable y coherente con sus expresiones. Este trabajo se logra a través del aprendizaje de repertorio de prácticas de “salvación de caras”, que serán aprehendidas en relación con experiencias previas, con apariencias y modales socialmente reproducidos y con los atributos valorados de la subcultura en la que participa.

El sistema por competencias laborales brinda en este sentido una orientación gestual y emocional para regular la exposición en los escenarios de iniciación de trabajo. Entre las pautas, se sugiere asumir la competencia denominada “buena presencia”. Ésta podría ser definida como la “primera impresión” que produce el trabajador o trabajadora frente a su empleador o empleadora. La buena presencia se encuentra medida por la cara del trabajador. La presentación facial está ligada al “porte” y al estilo de la vestimenta, significaciones consideradas como ofrenda de respeto y prueba de confianza en el momento del encuentro.

Para ilustrar estas características, analizo las entrevistas de los participantes del JMyMT. En consideración a los objetivos precisados, en esta parte del trabajo abordo tanto el punto de vista de los capacitadores en relación con los consejos morales propuestos; igualmente, examino las experiencias y las percepciones alcanzadas de los jóvenes luego de su participación en el programa. Comienzo con los comentarios de dos técnicos sobre la buena presencia:

“El empleador ve desorganizado a la persona cuando por ejemplo viene con la famosa capucha. Y la gente es muy prejuiciosa... Pasa que es un aspecto neurológico eso, mucho de lo que viste

en la persona dentro de los primeros tres minutos te deja marcado. Por eso cuando llegan las personas encapuchados⁹ o se sientan y no miran a los ojos... esas son habilidades de comunicación que no la tienen los chicos. Y eso al empleador no le inspira confianza. No me miró a los ojos, algo está escondiendo...” (Entrevistado N°1-Tutor- Mendoza-Julio 2013).

“La buena presencia requiere medianamente presentarse afeitado por una cuestión de respeto hacia el otro, con el pelo prolijo, con una ropa acorde, ni de traje ni de corbata... yo siempre les digo a los chicos, con un jeans¹⁰ simplemente, te bañas, te pones una camisa y un pantalón... Y también orientarse al tipo de búsqueda laboral, si te presentas para un banco puede ser que vayas de traje, pero si te presentas para una metalúrgica, anda presentable, pero no hace falta que vayas de traje” (Entrevistado N°2-Encargado de administración de prácticas calificantes-Mendoza-Julio del 2013).

A partir de estas apreciaciones se podrían hacer al menos dos reflexiones: una sobre el carácter ordenado del mercado, reproducido en este caso en el proceso de capacitación por competencias; y la otra sobre los contenidos conductuales que deben adquirir los jóvenes para acreditar una buena presencia, que incluye el valor de la cara como atributo social predilecto.

En primer lugar, el asumir una presencia estética agradable aparece como una condición indispensable para entrar al mundo del trabajo. Aquí los jóvenes y las jóvenes deben comprometerse a aceptar y a aprender el marco social ritualizado de la interacción laboral. En tanto que, para los selectores, las primeras impresiones en el proceso de evaluación -“los primeros tres minutos”, como sugiere el entrevistado N°1- establecen si el participante es digno de la “honra” y la “con-fianza” de

9 Hace referencia a beneficiarios que concurren a las capacitaciones con una capucha -gorro unido a una prenda de vestir-, la cual deja oculta la cara.

10 Un jeans es pantalón informal confeccionado con tela “vaquera”.

ser parte. El mensaje de los formadores y formadoras se conforma en función de una moralidad que invita a asumir predisposiciones cognitivas/expresivas/afectivas de acuerdo con las exigencias del sujeto empleador, mientras que la exaltación de la figura jerárquica de este último, a través de la reproducción de protocolos rituales, es lo que sostiene el orden expresivo y le imprime un carácter sagrado a las fachadas de los puestos de trabajo. De manera que en los “primeros momentos”, las transacciones “afectivas y comunicacionales” aparecen como requerimientos importantes, a las que todavía -según los formadores y formadoras- estos jóvenes no logran responder pertinentemente.

En este sentido, los agentes empleadores no sólo se encargan de exigir expresiones generales, sino además de promover suposiciones compartidas necesarias para moverse de acuerdo con la distribución de roles asignada según las regiones escénicas del mercado. Así, con frecuencia, quienes trabajan en escenarios cercanos a los bastidores son emplazados a desarrollar más sus pautas o saberes técnicos, mientras que quienes lo hacen en la región principal deben adquirir pautas expresivas. Por lo tanto, la diferenciación ritual en las regiones en modo alguno coincide con la reproducción de una división de cercamiento y exposición de aspectos valorizados/desvalorizados de los cuerpos en el campo social. De esta manera, el orden de la regionalización queda comprometido por las reglas taxonómicas de clasificación que intervienen en una trama de relaciones de regulación que dirimen los capitales corporales necesarios para prepararse en el campo laboral.

Estos capitales, asumidos como materiales conductuales -manejo emocional y corporal- son parte de la competencia *buena presencia*. Estas habilidades se constituyen en función de “percepciones socialmente configuradas” que reproducen los propios técnicos del programa, es decir, sobre las “miradas pre-juiciosas” de los agentes empleadores. Estas impresiones aparecen como principios de organización y ordenamiento de representaciones cognitivas que los “desacreditados” deben poner en práctica para alcanzar alguna oportunidad en el mercado.

A pesar de que la buena presencia -como parte

de la fachada- tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas que le dan origen de acuerdo con la significación de las tareas específicas, podría decirse que hay apariencias y modales básicos establecidos para un número importante de trabajos. El uso del sentido práctico del cuerpo, como diría Bourdieu (1999), es decir, la manera de andar, hablar o mirar, aparece como una fuente de valor clasificada y convertida -igual que otros saberes- en fuerza de trabajo. Aquí los sujetos entrevistados señalan la necesidad de elaborar una “imagen corporal”, generada no sólo por la vestimenta, sino también por el olor corporal -se sugiere bañarse por ejemplo-, la presentación del pelo, aspectos del carácter como la timidez y las habilidades de comunicación, en especial la mirada. Justamente, se les solicita a estos sujetos jóvenes que para no ser marginados laboralmente, es decir, “para inspirar confianza”, adopten en su imagen “posturas de corrección”, que incluirá la recreación de sensaciones y emociones necesarias para construir, entre otros elementos, una cara “estéticamente agradable”. Puede apreciarse cómo la acreditación de varios elementos se condensa en alguna medida en la exposición del rostro de los jóvenes y las jóvenes que buscan trabajo. La cara representa la valorización social de la persona. El “competente” socialmente es “el que mantiene la mirada”, en cambio, el “desacreditado” es el que no muestra su cara, que baja la mirada, que se oculta bajo una “capucha”. Así la valorización de la imagen queda instituida en el contacto cara-a-cara, momento fundante de la reproducción de estereotipos y enmascaramientos sociales, mientras que el trabajo moral de regulación del proceso educativo se centra en las emociones y en los sentimientos que implica el manejo de cara. Para profundizar el lugar de la cara y los resultados formativos del programa, puede observarse experiencias de dos beneficiarios, luego de pasar por la capacitación.

“Yo antes del programa trabajaba pero era desconfiado, digamos que tímido, no hablaba con una persona que no conocía... y en este curso estuve un poco mejor, me fui soltando, me relajé y ahora confío en las personas, puedo hablar con ellas...” (Entrevista N° 3-Joven beneficiario-Mendoza-Agosto, 2013).

“Me enseñaron durante el programa a hablar bien, pararte bien, a mirar bien y contestar bien. A decir “buenos días”, a sentarte cuando te lo piden... También te enseñan a manejar la tensión, de no estar mascando chicle. Eso fue bueno, porque cuando tuve mi entrevista iba seguro... Tuve la suerte donde trabajaba de hacer lo que me enseñaron acá... Y el empleador se paseó por la oficina y yo lo seguía con la mirada y me dijo, vamos a hacer la prueba y ese día quedé...” (Entrevista N° 4-Joven beneficiario-Mendoza-Julio, 2013).

En ambas narraciones se visibiliza cómo la vergüenza se exterioriza como una emoción corporal que amenaza y cuestiona con su entrada la actuación. Siendo la presencia de un otro desigual jerárquicamente quien tensiona el cuerpo provocando una posible discrepancia entre lo que se puede hacer y lo que se quiere hacer, emergiendo como correlato la sensación de timidez. Así, al lograr internalizar la “mirada de los otros”, el beneficiario entra en el juego de la regulación, pues deberá “relajarse” para acostumbrarse a las reglas de la interacción. Aquí el par *vergüenza-descaro* se manifiesta en tanto una sensación que conduce a una evaluación que provoca un hetero-reconocimiento para el trabajo, y que además repercute en el auto-reconocimiento y en la construcción de la identidad social real.

En este marco, superar los límites espaciales, las distancias interaccionales y el hostigamiento sensitivo, implica para la persona un ejercicio complejo de re-presentación, es decir, una transformación de aspectos visibles, gestuales e íntimos.

Esto se observa en el trabajo de la cara, que provoca validación o descrédito en función de su expresión fisionómica y de los modales que se incorporan -la mirada y los movimientos que lo acompañan-. Asumir un dialecto corporal y gramatical adecuado y normalizado sólo se logra experimentando el control sobre el “temor de ser cubierto por la vergüenza”. En otras palabras, acostumbrándose a “salvar la cara” ante las presiones del trabajo, mediante un acercamiento entre un entrenamiento metódico asumido en el proceso de formación,

las expectativas que se van formando en las interacciones laborales y la conformación de un estilo de presentación social.

En este caso, “seguir la mirada”, como comenta el entrevistado N° 4, es una versión intelectualmente elaborada para el encubrimiento por la capacitación. Esto se produce a partir de la asunción de una carrera moral, lograda por el sujeto beneficiario, donde aprende a escoger y elaborar experiencias que le permiten re-explicar el origen desigual del que es parte. El consejo moral del programa educativo induce, por lo tanto, a convertirse en un agente observador de su situación social, lo que le provoca una conciencia y una especial sensibilidad frente a las contingencias de aceptación y revelación que se imponen en el mundo del trabajo.

Aprender el código de encubrirse, de mirar a los ojos y no tener miedo de perder la cara, es importante para adquirir status de empleabilidad. En este sentido, el sistema educativo por competencias propone como forma de inclusión la responsabilidad de adquirir energías estéticamente y emocionalmente sugestivas, o al menos des-estigmatizantes, en tanto condición necesaria para no ser desechado como mercancías en el intercambio del mercado.

La inclusión estaría dada entonces para quienes logren la competencia de una “cara socialmente válida”. De esta manera se produce otra división, entre cuerpos rígidos, seriados, desfigurados, sin ojos, es decir sin capacidad de “poner la cara”; y otros competentes en el manejo corporal “profundo” de la cara y la adecuación con las expectativas expresivas del trabajo. Así, la regulación del estilo estético expresado en la gestualidad y en los estados del sentir, implica y convalida la existencia de capacidades diferenciales para movilizar energías que repercuten en las relaciones de confianza.

5. Consideraciones finales

Muchos sujetos jóvenes que concurren al programa acarrear experiencias societarias que los exponen a un espacio interaccional estigmatizado. A esto se le suma la dificultad

de insertarse en la organización estructural del trabajo, que les exige competencias generales y también calificaciones flexibles necesarias para acostumbrarse a las dinámicas productivas. Ante esta complejidad, es legítimo preguntarse por la forma en que se va construyendo la sensación de reconocimiento en el mundo del trabajo.

El mercado opera así como un muro simbólico que se incorpora en el cuerpo y en las emociones. Desde allí se reproduce una división social entre sujetos con cualidades que los convierten en empleables o en cuerpos excluidos, disminuidos en su modo de interactuar. Además, esto promueve formas anticipatorias de prácticas y comportamientos. De manera que el reconocimiento cognitivo social, que se realiza desde diferentes instituciones, está en íntima relación con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales. La producción de la autoestima, la vergüenza y las identidades sociales, son efectos de un proceso segregacional propio de los modos de socialización. En este sentido, el análisis realizado sobre las expresiones en el trabajo devela los resultados de la dominación. La distribución desigual de la capacidad de poner la cara “naturalmente”, por ejemplo, en tanto habilidad gestual y emocional, deja entrever las lógicas sociales de jerarquización que se desarrollan en las relaciones cotidianas.

En este marco se confecciona una forma de educación que procura promover prácticas expresivas/cognitivas/afectivas que generen un enmascaramiento acorde con las exigencias sociales y mercantiles. Aquí el sistema por competencias laborales propone re-elaborar una fachada de un yo organizado, proactivo -en contra de la timidez-, que tenga la capacidad de mostrarse.

Como correlato se observa en el proceso de formación las dificultades para manejar -ocultar y exhibir- la información expresiva y la tensión corporal y emocional que provoca la exposición a juicios simbólicamente transmitidos. En esta forma, para trabajar la buena presencia es necesario analizar la carrera moral del estigmatizado dentro de las instituciones de formación, examinado la relación entre los continuos ajustes y “posturas de corrección” estéticas y sensitivas que se imponen en la

educación, junto con los sentimientos de seguridad e inseguridad que se van adquiriendo en las exigencias laborales.

De allí que el mandato de la expresividad del cuerpo, los “códigos de encubrimiento” y el despliegue de fortalezas personales implican la aceptación de un lenguaje normalizado que se imputa mediante formas hegemónicas de mirar y de ser visto. Mientras que la educación por competencias, lejos de eliminar las atribuciones construidas a través de los estereotipos, solo aparece como una forma de regular el estigma. Así, mientras más se controlen las marcas corporales, quizás más sólidas serán las relaciones sociales en el trabajo, pero se mantendrán las posiciones y disposiciones desiguales de los sujetos en ella. La necesidad de confeccionar una estrategia educativa de inclusión que tenga en cuenta las condiciones sociales del sujeto oprimido y que rompa con las reglas normativas interaccionales de exclusión, es todavía una causa pendiente de los sistemas formativos que se implementan para los des-institucionalizados.

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. Doi: 10.11600/1692715x.1125121012.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self. *Polis*, 41, pp. 2-15. Recuperado de: <http://polis.revues.org/11196>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cena, R. & Chahbenderian, F. (2015). El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 123-136. Doi: 10.11600/1692715x.1316260914.
- Danani, C. (2004). *El alfiler en la silla: Sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las*



- políticas sociales y la economía social*. Buenos Aires: UNGS-Alt.
- De Ibarrola, M. (2008). Formación escolar por competencias. (Diez experiencias sobre el uso de las competencias en educación en México). *Gaceta Ideas Concyteg*, 3 (39), pp. 138-154.
- Del Mónaco, R. (2013). "Lo importante es mantener la situación": Cuerpos y emociones en las interacciones sociales desde Erving Goffman. En A. Scribano (comp.) *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Fundación Chile (2005) *Competencias Laborales para Chile 1999-2004. Memoria del programa de certificación de competencias laborales*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (1963). *Estigma La Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Sobre el trabajo de la cara. Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Relaces*, 4 (10), pp. 67-76. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208>
- Marrero-Guillamón, I. (2012). Descentrar el sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto. *Revista Internacional de Sociología*, 70 (2), pp. 311-326. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/430>
- PNUD (2014). *Informe sobre el desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Washington: Pnud.
- Quattrini, D. (2015). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Salvia, A. (2013). *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina*. Berlín: Editorial Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Scribano, A. (2009). A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En Figari, C. & Scribano, A. (comps.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*, (pp. 141-151). Buenos Aires: Clacso, Ciccus.

Referencia para citar este artículo: Paz–Calderón, Y., Suárez–Zozaya, M. H. & Campos–Ríos, G. (2016). El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1303-1311.

El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven*

YANNET PAZ–CALDERÓN**

Profesora Universidad Tecnológica de la Mixteca, México.

MARÍA HERLINDA SUÁREZ–ZOZAYA***

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México, México.

GUILLERMO CAMPOS–RÍOS****

Profesor benemérito Universidad Autónoma de Puebla, México.

Artículo recibido en agosto 6 de 2015; artículo aceptado en agosto 31 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El concepto “joven” fue construyéndose a lo largo de la historia en función de las necesidades de la sociedad. El trabajo es la palanca principal de cambio. La confrontación ante el desarrollo tecnológico fue exigiendo nuevos actores productivos. En ese punto, surgió la necesidad de abrir un campo laboral que anteriormente no se había vislumbrado: uno en el que cupieran los jóvenes. El objetivo principal de este artículo es que, a través de una revisión histórica, se ofrezca evidencia de que el trabajo capitalista moderno obligó a identificar un sector de población, en este caso la juventud, que fue crucial para la preparación y el aprendizaje de las virtudes laborales exigidas en cada patrón de acumulación.

Palabras clave: Juventud, revolución industrial, mercado de trabajo, trabajo infantil, capitalismo (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The role of labor in the construction of a youth subject

• **Abstract (analytical):** Society has been influential in the creation of the term youth based on the need of society, with work being the fundamental driver of this change. The confrontation of man with developments in technology required new productive players. At that point it was necessary to open up the notion of work to something that hadn't been considered previously, the inclusion of young people in labor. The main objective of this article is to provide historical evidence that modern capitalist labor required the identification of a sector of the population, in this case young people, in order to provide them with the necessary skills required in various patterns of accumulation.

* En este **artículo corto** presentamos resultados originales parciales derivados de la tesis titulada “Una mirada marxista a los jóvenes que laboran en las calles de Puebla”, que expuso Yannet Paz para obtener el grado de Doctora en Economía Política del Desarrollo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, desarrollada entre febrero de 2011 y julio de 2015. Dictamen de Examen de Grado 0102021. Financiación otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Economista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestra en Economía de la Universidad de las Américas Puebla, Doctora en Economía Política del Desarrollo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora Investigadora de la Universidad Tecnológica de la Mixteca. Correo electrónico: ypaz@mixteco.utm.mx

*** Actuarial de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: ma_herlinda@yahoo.com.mx

**** Ingeniero Químico del Instituto Politécnico Nacional, Maestro en Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Doctor en Estudios Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este artículo está dedicado a su memoria. Correo electrónico: gcampos@siu.buap.mx



Key words: Youth, industrial revolution, labor market, child labor, capitalism (Unesco Social Sciences Thesaurus).

O papel do trabalho na construção do sujeito jovem

• **Resumo (analítico):** O conceito jovem foi se construindo ao longo da história em função das necessidades da sociedade, sendo o trabalho a alavanca fundamental para a mudança. A confrontação do homem frente ao desenvolvimento tecnológico foi exigindo novos atores produtivos. Nesse ponto surgiu a necessidade de abrir um campo de trabalho que anteriormente não tinha sido vislumbrado: um campo para os jovens serem inseridos. O objetivo principal deste artigo é que por meio de uma revisão histórica seja oferecida uma evidência de que o trabalho capitalista moderno obrigou à identificação um setor da população, neste caso a juventude, que foi essencial para a preparação e o aprendizado das virtudes de trabalho exigidas em cada padrão de acumulação.

Palavras-chave: Juventude, revolução industrial, mercado de trabalho, trabalho infantil, capitalismo (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. El trabajo infantil en el umbral de la economía de mercado. –3. La génesis del capitalismo y la ampliación del mercado de trabajo. –4. La juventud como necesidad capitalista. –5. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

La clase trabajadora y sus descendientes surgieron como resultado de un sistema económico diferente. Si bien es cierto que Marx no hizo referencia a los hombres y mujeres jóvenes como tal –en su tiempo aún no existía la codificación de juventud como la conocemos hoy–, sí describió el uso del trabajo infantil como un ejemplo de las nuevas condiciones de explotación laboral a las que estaba conduciendo el sistema capitalista, que con su poderosa capacidad tecnológica modificó las capacidades físicas e intelectuales requeridas por los nuevos ambientes de trabajo. De esta manera, todos los individuos, sin importar edad, sexo y características físicas, se convirtieron en fuerza de trabajo, cuya demanda dependería de su precio (salario) (Marx, 1986/1857).

El sujeto infantil de aquella época es el análogo del sujeto joven de hoy, en el sentido de que es en ellos –mujeres y hombres jóvenes– donde se anuncian los cambios en diferentes ámbitos sociales; uno de ellos es el laboral. La historia de la juventud está ligada al nacimiento, implantación y desarrollo del capitalismo y, por lo tanto, está muy estrechamente relacionada con el mercado de trabajo, particularmente respecto a la formación y el desarrollo de habilidades. A la gente que se inicia en la vida y

en el trabajo –llámese niño, niña o joven–, se le puede preparar, moldear y adaptar; a la persona adulta no es tan fácil adecuarla a lo nuevo.

En la situación laboral de los individuos jóvenes se harán evidentes los cambios que estén surgiendo en la relación capital–trabajo, que estará asociada a la constante renovación del sistema capitalista.

2. El trabajo infantil en el umbral de la economía de mercado

Lo primero que debemos reconocer al hablar de juventud es que nos referimos a una construcción socio–histórica que surgió como resultado de un orden productivo inédito en Occidente, que exigió individuos con determinados conocimientos y habilidades que les permitieran contribuir al florecimiento de una sociedad muy distinta a la feudal, y de una clase social que estaba emergiendo: la burguesía.

La juventud, como la conocemos hoy, es resultado de una sociedad que busca –por principio– la acumulación y la maximización de ganancias, vía una nueva disposición de la propiedad y una nueva organización del trabajo, lo que transforma varios aspectos de la vida social. Es ahí donde la juventud comienza a tomar forma.

Antes de la Revolución Industrial¹, la familia era la estructura donde se concentraban al mismo tiempo la producción de bienes, la reproducción de fuerza de trabajo, la transmisión de conocimientos –se preparaba a los hijos y las hijas en el mismo oficio del padre y la madre– y de valores. En este núcleo, los individuos tenían cierta seguridad y protección; todos los miembros se organizaban para autoabastecer las necesidades del hogar. La familia era un espacio de transferencia de vida, de bienes y de aprendizajes (Martín, 2003).

El maestro artesano era la figura principal, y tenía a su cargo jornaleros –a quienes les pagaba por día– y aprendices de entre 10 y 12 años de edad, de quienes era tutor legal durante el tiempo que durara la enseñanza del oficio, que podía ser entre 3 y 12 años. Llegado el tiempo, un aprendiz podía convertirse en jornalero o graduarse como maestro (Heilbroner, 1970/1962).

En esta estructura productiva–feudal–familiar, ni las edades ni el sexo de los integrantes eran algo relevante; la única figura de autoridad y de adultez a la que se subordinaban todos los miembros del hogar era el padre (Aries, 1987/1960, Levi & Schmitt, 1996, Martín, 2003).

Respecto a la educación, no había una correlación directa entre edad y estudios. La instrucción estaba destinada a la formación de clérigos –a la transmisión de conocimientos relacionados con las artes, la teología, el derecho o la medicina– o militares. Era algo común que personas adultas y menores se mezclaran en el proceso de aprendizaje porque lo importante era la disciplina enseñada. Además, la escuela medieval no disponía de lugares específicos para maestros y alumnos; se instalaban en la iglesia, en el atrio de esta, en algún claustro o incluso en la calle (Aries, 1987/1960).

Así mismo, la esperanza de vida a principios del siglo XVIII no era mayor a los 30 años; en la

nobleza, las niñas a los 12 años eran consideradas adultas, se les preparaba para ser esposas o para profesar en un convento; a los varones se les instruía en el arte de las armas para que a los 21 años fueran nombrados caballeros. En las familias pobres, los niños y las niñas no tenían más opción que ayudar, desde muy corta edad –a partir de los 5 años– en actividades domésticas y productivas. Sin embargo, su incorporación al trabajo guardaba relación con su capacidad física. Algo importante es que el trabajo giraba en torno a la economía familiar (Souto, 2007, Levi & Schmitt, 1996, Thompson, 1977/1963, p. 217).

En la vida feudal, el aspecto económico estaba subordinado a otros aspectos de la organización social: si bien los mercados existían, no constituían el medio fundamental del intercambio o al menos no de todo tipo de intercambios. La llegada del capitalismo terminó con la cohesión social; las familias rompieron los lazos que las unían, las personas abandonaron las aldeas para ir en busca de algún trabajo o para hacerse vagabundos; los viejos y las viejas eran abandonados a su suerte.

La Revolución Industrial transformó la organización social y económica de los países en los que tuvo lugar, debido a los avances tecnológicos y científicos con los que estuvo acompañada. El trabajo mecánico comenzó a sustituir al manual y la fuerza de vapor y la energía hidráulica ampliaron la comunicación entre los mercados y los acercaron a los grandes centros de consumo. El establecimiento del sistema de producción capitalista significó la liberación de la fuerza de trabajo de sus medios de producción, principalmente de la tierra, lo que provocó que las gentes del campo y los artesanos y artesanas desposeídos emigraran a las ciudades a vender su fuerza de trabajo para satisfacer sus necesidades y buscar alguna actividad que les permitiera sobrevivir. Marx (2009/1866, p. 54) en relación con esto señala lo siguiente:

[...] el campesino ayer independiente cae, como factor del proceso productivo, bajo la sujeción del capitalista que lo dirige, y su ocupación misma depende de un contrato que como poseedor de mercancía

1 En la época feudal, la tierra era el principal medio de producción, cuya propiedad era del señor feudal, por lo que los trabajadores y las trabajadoras eran gente del campo que obtenían de la tierra su sustento y el dinero entregado a los señores feudales. Además de la agricultura, las familias elaboraban productos relacionados con la alfarería, la sastrería, la herrería y la carpintería. La producción material en esos tiempos estaba basada en los campesinos y las campesinas.

(poseedor de fuerza de trabajo), ha estipulado previamente con el capitalista como poseedor de dinero... La relación entre maestro y oficial desaparece. El maestro, que antes se distinguía del oficial por su conocimiento del oficio, se le enfrenta ahora tan sólo como poseedor de capital, así como el otro se le contrapone puramente como vendedor de trabajo.

La separación del campesino de su principal fuente de subsistencia, la tierra, impactó de manera particular a las mujeres jóvenes y adultas. Para ellas, fue mucho más complicado tener una vida errante porque se exponían a diversos peligros, además no podían desplazarse de un lugar a otro tan fácilmente debido a los embarazos y al cuidado de los niños y las niñas. Algunas mujeres se unieron al ejército para realizar actividades como cocineras, lavanderas y prostitutas (Kriedte, 1983 en Federici, 2010). El rol de las mujeres también fue redefinido con base en las necesidades productivas del sistema: por un lado, pasó a ser parte importante de la población asalariada y, por otro, comenzó a jugar un papel clave en el trabajo de reproducción.

Por eso, no es extraño que en esta etapa inicial del capitalismo entraran al mercado laboral tanto niños y niñas como personas adultas, sin mayor distinción; este sistema los hizo a todos “iguales”, tenían necesidad de sobrevivir y el único medio para lograrlo era vender su fuerza de trabajo respecto a la que, para ese entonces, la única característica que se demandaba en ellos y en ellas era que tuvieran ciertas destrezas físicas. Se empleó a trabajadores y trabajadoras no calificados, niños y niñas de todas las edades y mujeres jóvenes cuyos salarios eran mucho menores que los de un obrero adulto. La relación que comenzó a establecerse entre capital y trabajo no era – ni es – entre iguales; el trabajo tiene una gran desventaja ante el primero, y precisamente el trabajo infantil y el de las mujeres tienen que ver con esto: ellos representaron la fuerza de trabajo más vulnerable porque estaba dispuesta a incorporarse a la actividad laboral en las peores condiciones y con salarios miserables, pues no tenía propiedades ni derechos ni opción alguna para subsistir.

3. La génesis del capitalismo y la ampliación del mercado de trabajo

Así, en los umbrales de la industrialización, se dio una demanda creciente de fuerza de trabajo para las nuevas fábricas; cada miembro del hogar podía ingresar al mercado laboral sin ninguna restricción. Además, en las primeras fábricas los requerimientos productivos era menores –por ejemplo, no era necesario ser corpulento para operar una máquina–, lo que permitió la incorporación masiva de mujeres, niños y niñas a la industria (Marx, 1986/1857). Ellas y ellos representaban mano de obra barata y dócil, debido a su necesidad de trabajar². Estas trabajadoras y trabajadores pertenecían a unidades domésticas marginales y su fuerza de trabajo fue la base de la acumulación del capital.

Marx señala en los *Grundrisse* que las nuevas relaciones de producción no son obra de la casualidad, sino que surgen del proceso de producción que está en marcha y que entra en contradicción con las relaciones de producción precedentes (Marx, 1985/1953). En la era preindustrial, el trabajo infantil respondía a las necesidades de un capitalismo en desarrollo, no había leyes laborales y los niños y las niñas ingresaban al mercado laboral sin ningún tipo de restricción. Posteriormente, se establecieron algunas leyes que prohibían emplear a niños y niñas o limitaban sus jornadas laborales, lo que tuvo poco impacto en el mejoramiento de su situación de trabajo. Incluso actualmente se tiene testimonios de las formas de explotación infantil que se ejercen en los países subdesarrollados.

Sin embargo, el hecho de que los niños y las niñas poco a poco fueran saliendo de la escena laboral obedecía, especialmente, a que el ritmo de la producción industrial comenzaba a demandar otro tipo de trabajador, y menos a las presiones sociales que ponían límites a la explotación infantil. La escuela –a través de la educación obligatoria–, se convirtió en la institución mediadora entre los niños y las

² Un fabricante de telas señalaba que era más conveniente para él contratar únicamente mujeres y de preferencia casadas que tuvieran una familia que mantener; esto las hacía trabajar con más responsabilidad y dedicación (Marx, 1986/1857).

niñas y la producción, pues formó a los nuevos trabajadores y trabajadoras con determinadas habilidades y conocimientos³.

Los niños y las niñas, desde muy corta edad, trabajaban por salarios muy bajos en fábricas, talleres y minas de carbón, donde sus condiciones laborales eran penosas, los espacios de trabajo tenían poca ventilación, eran húmedos y no contaban con ningún tipo de seguridad; las jornadas superaban por mucho las 12 horas diarias, ocupaban los siete días de la semana y no disponían de tiempo para descansar o comer; es de suponer que muchos de estos niños y niñas morían a edades tempranas o enfermaban gravemente⁴. Para el capital esto no era problema porque había abundancia de mano de obra, y con la pobreza extrema que abundaba era “fácil” reemplazarlos. Marx (1986/1857), en el capítulo VIII del tomo I de *El Capital*, ilustra esta situación de explotación infantil, a través de varios ejemplos; uno de ellos es lo que ocurría en los distritos alfareros, donde los trabajadores y trabajadoras eran niños y niñas de 7, 9 y 10 años, que trabajaban más de 15 horas diarias todos los días de la semana. Algunas veces, laboraban toda la noche sin recibir pago extra. No es de extrañar que en estas condiciones proliferaran las enfermedades y, por lo tanto vivieran pocos años. Otro caso al que Marx (1986/1857) hace referencia es el de las costureras, que tenían largas y extenuantes jornadas de trabajo, lo que a muchas de ellas las llevó a la muerte.

Engels (1980/1845), por su parte, realizó un análisis minucioso sobre las características del trabajo y de la vida cotidiana de los obreros y obreras en la época industrial. Encontró que

la explotación del proletariado minero era terrible, como lo era también en otros sectores productivos, y ahí también la presencia de niños y niñas fue importante. El ambiente de la mina –poco oxígeno, lleno de polvo y humo– afectaba gravemente la salud de los mineros –problemas en los pulmones, perturbaciones cardíacas y digestivas–, que envejecían o morían prematuramente o quedaban incapacitados para el trabajo entre los 35 y los 45 años de edad. A los 40 años, un excavador entraba a la vejez mientras que un cargador –que era quien llevaba bloques pesados de carbón– envejecía entre los 28 y 30 años de edad. Además, habría que sumar los accidentes que también acortaban la vida de los trabajadores y las trabajadoras.

Cabe señalar que las condiciones materiales de las casas de los obreros y las obreras eran tan míseras que no había posibilidad alguna de construir o reforzar los lazos familiares. Engels (1980/1845) menciona que las viviendas de los trabajadores y trabajadoras no eran algo que se pudiera llamar hogares: eran sucias, sin calefacción –apenas si se podía tener un poco de abrigo nocturno–, carentes de muebles básicos. En las habitaciones...

[...] una atmósfera asfixiante en una pieza con muchas personas, no permiten la menor vida familiar. El marido trabaja todo el día, así como la mujer y tal vez los hijos mayores, todos en lugares diferentes, y sólo se ven por la mañana y por la noche (Engels, 1980/1845, p. 197).

En esta situación, se pensaría que no había ningún incentivo para vivir en familia; sin embargo, para las personas estar o formar parte del grupo familiar incrementaba las posibilidades de sobrevivencia porque, de alguna manera, había un poco de amparo y apoyo material, y se podía asegurar cierto sustento que de otra manera sería difícil conseguirlo. Marx (1986/1857) indica que el uso de la maquinaria en el proceso de producción provocó que todos los miembros de las familias pudieran incorporarse a las fábricas, y recibir por su trabajo salarios apenas suficientes para sobrevivir; por lo tanto, el capitalismo dio lugar al aumento de la población obrera –viviendo en condiciones miserables–, y también aumentó el grado de explotación de esta población.

3 Con esto no queremos decir que actualmente todos los niños y las niñas estén en la escuela y no exista el trabajo infantil, pues tal circunstancia sigue prevaleciendo en condiciones semejantes o peores a las de la Revolución industrial; sólo que para fines de este documento tomamos el trabajo infantil como antecedente en la construcción del sujeto joven trabajador. Según cifras de la Unicef en el mundo hay 158 millones de menores de edad que laboran en condiciones de riesgo (expuestos al maltrato y la explotación) (Unicef, 2015).

4 El nivel de mortalidad entre los herreros de un barrio pobre de Londres, era significativo; cada año morían 11 de ellos debido al exceso de trabajo. La esperanza de vida para alguien que realizaba esta actividad pasó de 50 a 37 años. Se dieron varios casos de niños y niñas de 8 a 14 años con deformación de la extremidad inferior del fémur, mal que comenzó a manifestarse a partir de su entrada a las fábricas (Marx, 1986/1857, Engels, 1980/1845).

Thompson (1977/1963) señala que la organización del trabajo en las fábricas supo aprovechar muy bien los rasgos del trabajo doméstico del régimen de producción anterior al capitalismo. Es decir, la disciplina laboral de la comunidad y de la familia permitía, a través de un arduo trabajo, pero según la edad y las fuerzas, satisfacer al menos las necesidades básicas. La industria, por medio de la explotación brutal, no les permitió a los obreros y las obreras –infantil, indigente, hombre o mujer– tener lo mínimo para sobrevivir. “En la fábrica, la máquina dictaba las condiciones, la disciplina, la velocidad, y la regularidad, así como la jornada de trabajo tanto para el fuerte como para el débil” (Thompson, 1977/1963, p. 219).

Así, el nacimiento de la gran industria vino acompañado de un proceso que derrumbó toda la organización productiva del antiguo régimen. Las costumbres y los hábitos establecidos en las comunidades feudales fueron transformados a tal grado que la concepción de día y noche no quedaba claras, incluso la distinción entre edad y sexo que podría haberse tomado en cuenta para determinar la forma en que las personas se incorporaran al mercado de trabajo, fue eliminada (Marx, 1986/1857). De esta manera, se comenzó a configurar la clase trabajadora quedando conformada por obreros y obreras que pudieran adaptarse a las nuevas condiciones de producción que necesitaba, en este caso, la fábrica. En el trabajo infantil de aquella época preindustrial, se pueden observar los cambios que se estaban gestando en el ámbito laboral, manifestados a través de este nuevo mercado de fuerza de trabajo que se estaba configurando.

Los dueños de las fábricas establecieron por medio del mercado las características o requisitos que debía tener la mano de obra que necesitaban. De esta forma, esta población trabajadora estaba inmersa en un contexto laboral cuyas particularidades eran las siguientes:

a) Fuerza de trabajo barata y que resistiera las exigencias del proceso de producción capitalista.

b) El uso de las máquinas provocó que la fuerza física no fuera más una condición necesaria para ser contratado en las fábricas.

Por tal motivo, las mujeres, los niños y las niñas eran preferidos como obreros porque se les pagaba salarios muy bajos, y además había abundancia de esta población.

c) En este proceso de “abastecimiento de trabajadores”, se destaca la construcción que el capitalismo hizo de los roles sociales que cada sexo debía realizar, de tal forma que la organización y el mantenimiento del hogar quedó como responsabilidad “natural” de las mujeres. Socialmente, se fue armando la idea de que el tiempo y la fuerza de trabajo de la mujer son flexibles y por lo tanto adaptables a las necesidades de su entorno. Silvia Federici (2010) comenta que estos cambios en las actividades femeninas tuvieron efectos importantes en la organización familiar, que se convirtió en un espacio clave para la reproducción de la fuerza de trabajo.

d) La falta de una legislación laboral que hiciera contrapeso al espíritu del liberalismo económico provocó que no hubiera límites para establecer la duración de la jornada de trabajo, ni para establecer una edad mínima para trabajar, ni mucho menos para regular los salarios. En 1833 quedó estipulada en Inglaterra la jornada de trabajo de 12 horas, pero esto provocó que se les hiciera trabajar intensamente.

El capitalismo hizo que surgiera una nueva organización del trabajo donde el mercado laboral fue un elemento mediador entre las necesidades productivas del sistema y la oferta laboral. A partir de este momento, las relaciones laborales quedaron subordinadas a los cambios tecnológicos y productivos que se fueron dando en cada patrón de acumulación capitalista.

Desde entonces, hasta ahora, el mercado de trabajo ha sido el encargado de proyectar los requerimientos de mano de obra que se corresponden con las necesidades productivas. Román (2013) muestra evidencia de ello: señala que los principales factores que explican que las personas jóvenes tengan buenos o malos empleos están estrechamente relacionados con los cambios en la demanda de trabajo, es decir, con las decisiones empresariales, quedando en segundo plano aspectos sociodemográficos como la edad, el sexo y el nivel educativo de los buscadores de trabajo. El comportamiento de las empresas determina el funcionamiento y

las características de los mercados de trabajo. Este sistema de producción capitalista ha necesitado, para maximizar sus ganancias, un trabajador que sea adaptable, desechable, y que por lo mismo se le pueda pagar bajos salarios.

Por otra parte, Olivera, Hualde y López (2012) analizan, a través de un estudio de caso en México, las nuevas formas de empleo precario a las que ha estado conduciendo el libre mercado y donde están inmersas las personas jóvenes. Una de las hipótesis que confirman en su investigación es que ya no es posible construir trayectorias laborales de largo plazo porque los empleos son cada vez más inestables. Además, observan que la franja que divide el trabajo asalariado del que es realizado por cuenta propia es cada vez más tenue.

Es cada vez más notoria y persistente la presencia –en muchos países del mundo– del trabajo informal en el que muchos hombres y mujeres jóvenes están inmersos (OIT, 2015, Guevara, 2014).

4. La juventud como necesidad capitalista

Al mismo tiempo que el mercado de trabajo se convierte en el elemento clave de clasificación de la población, se va construyendo el sujeto joven trabajador, cuyas particularidades son: que está en condiciones de pobreza, que es adaptable –a través de la actividad laboral o la educación– a los requerimientos de la demanda laboral, y que está dispuesto a aceptar las condiciones de trabajo que se le imponga. El sistema capitalista crea su propia oferta de trabajo; además de esta gente joven, también demanda personas con determinadas habilidades que le permitan dirigir y administrar el capital. Se comienza a formar otro tipo de sujeto joven, aquel que forma parte de la élite en el poder y que deliberadamente irá construyendo un proyecto de sociedad pensado y diseñado para un objetivo determinado: la constante maximización de ganancias.

La complejidad que poco a poco fue adquiriendo la unidad productiva en el capitalismo exigió, como dice Dobb (1999/1946, pp. 310–311):

[...] un nuevo tipo de capitalista, ya no simplemente como usurero o comerciante en su oficina o almacén, sino como

capitán de industria, organizador y planificador de las operaciones de la unidad de producción, que ponía en vigor una disciplina autoritaria sobre un ejército de trabajadores que, despojados de la ciudadanía económica, debían ser compelidos a desempeñar sus duras obligaciones al servicio de otro bajo el látigo del hambre, unas veces y, otras bajo el del contraamaestre.

Para ello, fue necesario que el sistema capitalista poco a poco comenzara a preparar a estas personas jóvenes para que cumplieran con el objetivo de ser trabajadores y trabajadoras o dueños de empresas, según se lo permitieran sus condiciones materiales.

A partir de la Revolución Industrial, empezó a ser importante la formación para la clase trabajadora. Esto llevó a clasificar a la población en grupos de edad definidos por las actividades y los roles que se esperaba que desempeñaran en la sociedad, pero siempre atendiendo los requerimientos productivos.

La juventud se fue integrando como una fase definida en el período de vida de las personas; se convirtió en una etapa de preparación para entrar al mundo adulto, preparación que para unos se dará en la escuela y para otros –que entran de manera temprana al mercado laboral– se dará en el lugar de trabajo. Es cierto que ya no hay aprendices como en el antiguo régimen, sin embargo, ahora se justifica que a una persona joven se le pague un salario bajo con el argumento de que no tiene experiencia y está aprendiendo, es decir, se está preparando y adquiriendo las habilidades necesarias para ser considerado “un trabajador o trabajadora”. La juventud es una invención y una exigencia de la sociedad industrial, y por eso se instaura en el imaginario social que una persona joven “ideal” es trabajadora, disciplinada, responsable y competitiva. Estos rasgos impuestos permitirán que esta persona acepte ser moldeada conforme a los preceptos capitalistas. Según esto, podemos mencionar algunos rasgos en la conformación de la juventud:

a) La formación de este segmento poblacional fue resultado de los cambios económicos, sociales y políticos, que causaron el desarrollo del Estado moderno que tenía

la necesidad y la obligación de crear las condiciones para el funcionamiento del sistema capitalista.

- b) La juventud surge en la sociedad industrial –con la modernidad–; Rousseau es considerado “el inventor” de la juventud, a través de su célebre texto: *Emilio*, en el cual establece una separación entre el niño o la niña y el adolescente respecto del mundo adulto.
- c) La educación se hizo importante para ingresar al mercado laboral, y para tener una iniciación y un reconocimiento social; al joven se le reconoce como ciudadano o ciudadana.
- d) La juventud, al ser identificada como un sector de población que necesita ser formada, moldeada y protegida para que pueda tener un tránsito “exitoso” a la adultez, permitirá que en torno a ella se vayan formando estereotipos que poco a poco irán estigmatizando a la gente joven, y que justifiquen este proceso de formación.
- e) La juventud es un fenómeno que surge en sus inicios en espacios urbanos, es un adjetivo masculino y para personas de clases medias y altas. Posteriormente, penetrará otras capas sociales y también será femenina; estos serán otros “tipos de juventud” porque la vivirán y la asumirán de acuerdo con sus propias condiciones materiales.

La racionalidad capitalista ha creado una clasificación diferente, de tipo social, mediante la cual todas las personas quedan incluidas en determinadas categorías que no muestran cambios, particularidades ni movimientos.

Conclusiones

La historia de la juventud está ligada al nacimiento y el desarrollo del sistema capitalista. El punto de partida y la propuesta central de este trabajo es que la juventud surge como una necesidad histórica inherente al funcionamiento del capitalismo y, como tal, sigue funcionando y ha ido cobrando relevancia. En otras palabras, tanto el capitalismo como la juventud son productos de la sociedad moderna que impone inéditas formas y maneras de ser y estar dentro de un nuevo proceso de producción,

cuyo objetivo es maximizar ganancias privadas. Y será aquí donde el individualismo comience a imperar en el conjunto de relaciones sociales.

De esta manera, planteamos que los jóvenes son “los recién llegados” al mundo del trabajo; en ellos son visibles los cambios y las tendencias del mercado laboral. Tomando esto como un hecho, sostenemos en este documento que la situación laboral de los jóvenes y las jóvenes es indicativa de los cambios que están surgiendo en la relación capital–trabajo, asociada a la constante estructuración del sistema capitalista.

El mercado de trabajo coloca a las personas jóvenes en empleos diferentes en función, aparentemente, de la preparación y conocimientos que tengan; habrá quienes no hayan tenido ninguna posibilidad de tener un tiempo de formación, por lo que sus posibilidades de entrar a ese mercado laboral serán mínimas o lo harán en condiciones precarias, o quedarán al margen del mercado formal y tendrán que buscar otros espacios –legales o ilegales– que les permitan sobrevivir.

A medida que este sistema de producción ha evolucionado, sus demandas de trabajo también han sufrido cambios importantes; por tal motivo, los jóvenes y las jóvenes se han visto obligados a adecuarse –en la medida en que sus recursos humanos y materiales se lo permitan– a un mercado de trabajo cambiante y hostil que les ofrece, cada vez menos posibilidades, ya no de vivir, sino de sobrevivir.

Así, los jóvenes actuales son portadores de las particularidades históricas, económicas, sociales y culturales del capitalismo que hoy impera. Ha aparecido en el mercado de trabajo un segmento juvenil que se caracteriza por la flexibilización y la precariedad. Estas características de siempre se han hecho presentes en el trabajo informal, pero ahora son inherentes al trabajo al que tienen acceso los jóvenes, lo que las sitúa en el imaginario social como sujetos vulnerables, y esto se traduce en menores expectativas respecto a los beneficios, así como en una disminución del reclamo de cumplimiento de sus derechos.

Cada sociedad produce sus jóvenes; ellos y ellas son expresión viva de las contradicciones sociales. Si hoy la juventud del mundo está compuesta por personas jóvenes desempleadas o

con trabajos precarios, el sistema de producción capitalista está produciendo necesidad, por no decir pobreza.

En este trabajo buscamos hacer énfasis en la relevancia de analizar y comprender que la situación de vulnerabilidad laboral en la que se encuentran muchas personas jóvenes en el mundo, es resultado de los profundos cambios históricos en la dinámica económica y social del capitalismo, en los cuales estos sujetos y sus características emergen como respuesta a la generación de nuevas demandas y problemas productivos que se gestan en cada etapa de acumulación capitalista.

Lista de referencias

- Aries, P. (1987/1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Dobb, M. (1999/1946). *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Engels, F. (1980/1845). *La situación de la clase obrera en Inglaterra* [versión electrónica]. Recuperado de: <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/spivst/spiv/situacion.pdf>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guevara, R. (2014). *Transiciones en el mercado de trabajo de las mujeres y hombres jóvenes en el Perú*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Heilbroner, R. (1970/1962). *La formación de la sociedad económica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, G. & Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes. De la antigüedad a la Edad Moderna*. Barcelona: Taurus.
- Martín, M. (2003). Reproducción social: Juventud, educación y trabajo en la provincia de Mendoza. 1989–2000. *Confluencia*, 1, pp. 159–184. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/213>
- Marx, C. (1985/1953). *Grundrisse. Lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política 1857–1858*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (1986/1857). *El Capital, crítica de la economía política, Tomo1*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (2009/1866). *El Capital. Libro I, Capítulo VI: Resultados del proceso inmediato de producción*. México, D. F.: Siglo XXI.
- O I T (2015). *Formalizando la informalidad juvenil. Experiencias innovadoras en América Latina y el Caribe*. Lima: Oficina Regional para América Latina.
- Olivera, R., Hualde, A. & López, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: Una propuesta teórico–metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*. 74 (2), pp. 213–243.
- Román, Y. (2013). Impactos sociodemográficos y económicos en la precariedad laboral de los jóvenes en México. *Región y Sociedad*, 58, pp. 165–202.
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 13, pp. 171–192.
- Thompson, E. (1977/1963). *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra*. Barcelona: Laia.
- Unicef (2015). *Protección infantil contra el abuso y la violencia*. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/protection/index_childlabour.html

Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano*

JUAN CARLOS AMADOR-BAQUIRO**
Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 8 de 2015; artículo aceptado en octubre 28 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo expongo los resultados de una investigación sobre la construcción social del tiempo, en el contexto del conflicto armado colombiano, de jóvenes que participan en un festival de cine y video comunitario en Ciudad Bolívar (Bogotá). Partiendo del presupuesto de que el tiempo es un regulador que permite a los individuos y grupos sintetizar, integrar y coordinar el mundo social, este estudio lo apoyé metodológicamente en el análisis cultural de los productos visuales que han circulado en las siete versiones del festival -videos, documentales y películas-, asumiendo que a partir de su puesta en escena se conjugan modos de temporización sociales, éticos y estéticos en los mundos de vida juveniles. En los hallazgos se destacan tres grupos de temporalidades juveniles: las temporalidades carnavalescas y polifónicas en la diversidad; los tiempos del duelo, el miedo y la condena; y la anamnesis y las memorias subalternas.

Palabras clave: Jóvenes, temporalidades, narrativas visuales, conflicto armado, memoria (Tesoro de ciencias sociales de la Unesco).

Youth, temporality and visual narratives in the Colombian armed conflict

• **Abstract (analytical):** The article presents the results of a study that analyzed the social construction of time in the context of the Colombian armed conflict with young people participating in a community film and video festival in Ciudad Bolívar (Bogota). Based on the idea that time is a regulator that allows individuals and groups to synthesize, integrate and coordinate with the social world, the methodology used for the study was to engage in the cultural analysis of visual products circulating in the festival (videos, documentaries and films), based on the assumption that these products highlighted the social, ethical and aesthetic temporalities of young people's life worlds. The results of the study show that three groups of youth temporalities are highlighted in the analysis: the carnival and polyphonic temporalities in diversity; the temporalities of grief, fear and condemnation; and subaltern history and memories.

Key words: Youth, temporality, visual narratives, armed conflict, memory (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica hace parte de los resultados de la investigación titulada *El conflicto armado interno como posible expresión invertida del modelo de desarrollo y de la política en Colombia* (primera etapa), realizada entre el 1 de febrero de 2012 y el 15 de junio de 2014, y financiada por el Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano-Ipazud- y el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Acta CI-32-2011). Área: Sociología. Subárea: sociología de la juventud, sociología figuracional.

** Doctor en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Magíster en Educación por la Universidad Externado de Colombia y Licenciado en Ciencias Sociales. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Convenio Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: jcarlosamador2000@yahoo.com



Jovens, temporalidade e narrativas visuais no conflito armado colombiano

• **Resumo (analítico):** *Objetivo e âmbito: O artigo apresenta os resultados de um estudo que analisou a construção social do tempo, no contexto do conflito armado colombiano, dos jovens que participaram de um festival de cinema e vídeo comunitário na Ciudad Bolívar (Bogotá). Metodologia: Partindo do pressuposto de que o tempo é um controlador que permite a indivíduos e grupos sintetizarem, integrarem e coordenarem o mundo social, o estudo foi metodologicamente embasado na análise cultural de produtos visuais que tenham circulado nas sete versões do festival (vídeos, documentários e filmes), assumindo que por meio de sua encenação são combinados modos sociais, éticos e estéticos de temporização nos mundos da vida juvenil. Resultados: Três grupos de temporalidades juvenis são destacados nos resultados: o carnaval e temporalidades polifônicas na diversidade; o momento de dor, medo e condenação; e a história subalterna e as memórias.*

Palavras-chave: Jovens, temporalidades, narrativas visuais, conflito armado, memória (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Puntos de partida teóricos y contextuales. La construcción social del tiempo en jóvenes. Jóvenes en el conflicto armado. -3. Metodología. -4. Hallazgos: Temporalidades carnalescas y polifónicas en la diversidad. Los tiempos del duelo, el miedo y la condena; y anamnesis y memorias subalternas. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El tiempo social construido por jóvenes que viven en sociedades con conflictos armados prolongados, en lugares donde se vulnera sistemáticamente sus derechos o en espacios sociales en los que predomina la precarización y la incertidumbre, es un fenómeno que requiere ser analizado a partir de tres presupuestos iniciales. En primer lugar, algunas perspectivas de la sociología figuracional y del tiempo coinciden en diferenciar el tiempo físico del tiempo social, asumiendo que este último se construye en relación con la adscripción a grupos y clases sociales, a prácticas y a subjetividades.

En segundo lugar, como lo expondré más adelante, en este tipo de sociedades es cada vez más explícita la brecha entre la temporalidad institucional moderna y las temporalidades que construyen los individuos jóvenes alrededor de experiencias productoras de sentido, especialmente cuando éstas son tramitadas a través de narrativas no convencionales.

Y en tercer lugar, a pesar de que otros estudios consideran que el desajuste entre el tiempo social construido por la gente joven y el tiempo institucional hegemónico es un factor de desigualdad, los resultados de la presente investigación muestran que, si bien

esta desincronización les trae desventajas para su inserción en el proceso educativo formal y el mercado de trabajo, la producción de tiempos biográficos y de temporalidades compartidas en las personas jóvenes, en relación con duraciones sociales más amplias, especialmente aquellas que están atravesadas por los acontecimientos de la guerra y la estigmatización del sujeto joven, se constituye en una estrategia que busca trazar creativamente el tiempo, generar otros niveles de autodeterminación en la historicidad de la vida cotidiana, e interpelar la temporalidad hegemónica.

En una investigación anterior¹ trabajé con quince organizaciones juveniles en Bogotá, las cuales se caracterizan por la implementación de distintas estrategias de acción colectiva para la defensa del territorio, la promoción de los derechos de los jóvenes y las jóvenes, y la reivindicación de la diversidad sexual y de género. Dada la necesidad de hacer un seguimiento cualitativo más profundo que permitiera comprender las formas de temporización en los mundos de vida juveniles, para esta investigación seleccioné una experiencia de acción colectiva juvenil: El colectivo *Sueños Films*. Este grupo gestiona,

1 Producto de esta investigación, publiqué el libro *Jóvenes y derechos en la acción colectiva juvenil* (Amador-Baquiró, García-Duarte & Loaiza, 2012).

desde el año 2007, el Festival internacional de cine y video alternativo y comunitario *Ojo al sancocho*, en Ciudad Bolívar (Bogotá).

Dentro de los criterios de selección tuve en cuenta: la existencia de posicionamientos de individuos organizadores, realizadores y espectadores del festival frente al conflicto armado en Colombia y la situación de los sujetos jóvenes en su localidad; y la existencia de narrativas visuales que permitieran reconocer temporalidades juveniles diversas, representadas a través de distintos modos semióticos (Kress & Van Leeuwen, 2001), esto es, la puesta en escena de imágenes, sonoridades, textos alfabéticos y textos interactivos, capaces de operar de manera performativa en el espacio social. En esta dirección, el problema de investigación se guio por dos preguntas complementarias, así: ¿qué temporalidades sociales, en relación con el conflicto armado colombiano y la condición juvenil en la localidad, construyen los sujetos jóvenes -gestores, realizadores y espectadores) del Festival *Ojo al sancocho* de Ciudad Bolívar (Bogotá)?; y, dado el predominio de la narrativa visual en este acontecimiento comunitario, ¿qué usos y apropiaciones de la imagen -en su función performativa- producen estas personas jóvenes en la construcción de sus temporalidades?

2. Puntos de partida teóricos y contextuales

La construcción social del tiempo en jóvenes

La relación socio-antropológica entre temporalidad y jóvenes ha sido objeto de estudio tanto en Europa como en América Latina y el Caribe. Generalmente, los autores y autoras acudimos al trabajo canónico de Margaret Mead (1997), titulado *Cultura y compromiso*, para marcar la preeminencia de las culturas prefigurativas en el mundo contemporáneo, entendidas como aquellas en donde las generaciones mayores pueden aprender de las generaciones más jóvenes. Este planteamiento ha evidenciado que la condición juvenil es una construcción social que no solo parte de su enunciación desde un afuera, sino especialmente de las experiencias concretas de

estos sujetos en el mundo de la vida. Al parecer, la experiencia se construye, entre otros aspectos, a través de cronotopos que, a la vez que orientan la acción social a partir de conexiones entre temporalidades y espacialidades, permiten al sujeto producir una dimensión estética de la existencia, en el que la vida se convierte en relato (Bajtín, 1993).

Al respecto, Carles Feixa (2001) problematiza nociones como biografía personal, ciclo de vida y relaciones intergeneracionales, con el fin de dilucidar cómo se modifican los tiempos sociales a partir de la presencia cada vez más notoria de la comunicación -medios y tecnologías digitales- en los mundos de vida juveniles al inicio del siglo XXI. Por su parte, Carmen Leccardi (2002) considera que las temporalidades en la gente joven, son susceptibles de ser analizadas a través de la construcción biográfica. A partir de una investigación con mujeres jóvenes en Italia, en el contexto de lo que Bauman (citado por Leccardi, 2002) denomina sociedad de la incertidumbre, Leccardi destaca la riqueza de la experiencia temporal de las vidas juveniles, relacionadas con sus capacidades para reconocer el tiempo plural y sus posibilidades de producción narrativa, lo cual se asocia con la subjetividad².

En América Latina y el Caribe, a partir de las condiciones históricas en las que se produce socialmente la juventud y la condición juvenil, surgen al menos tres grandes perspectivas que problematizan el tiempo social y la gente joven. Basado en investigaciones que exploran las prácticas culturales en la experiencia de los sujetos jóvenes en la región, José Manuel

2 En la misma perspectiva biográfica del tiempo social, Michele Leclerc (2009) plantea que ciertos acontecimientos biográficos que marcan la vida no se inscriben directamente en el tiempo. Según sus investigaciones, cuando estos acontecimientos se entranan, constituyen calendarios privados que permiten, a la vez, ordenar los recuerdos y configurar un tiempo continuo. Leclerc afirma que este tipo de tiempo va constituyendo una historicidad del acontecimiento alrededor de tres elementos: el recuerdo, el giro de la existencia y la catástrofe. Apoyada en algunas tesis de Paul Ricœur (citado por Leclerc, 2009) sobre la memoria, por ejemplo aquella que sostiene que el tiempo es una especie de vacío que acoge determinados acontecimientos a partir de la tensión *ipse e idem*, la autora plantea que las biografías de sus estudios evidencian que son aquellos acontecimientos que marcaron la vida los que, una vez entranados, conforman un tiempo estructurado que le permite al sujeto proyectarse hacia el futuro.

Valenzuela (2009) considera que la intensidad del tiempo social explica la existencia de procesos diferenciados de envejecimiento a partir de las etnias, los géneros y las clases sociales³. Apoyada en la historia reciente de Uruguay, Verónica Filardo (2011) afirma que la mutación progresiva de los calendarios en las experiencias vitales de los individuos jóvenes de edades entre 15 y 29 años, según su posición en el espacio social intrageneracional, así como las distancias que se profundizan entre generaciones, hacen que los tiempos institucionales e institucionalizados pierdan capacidad para regular la vida de estos sujetos. Este desajuste de tiempos trae como consecuencia en las personas jóvenes menos probabilidad de éxito en la educación y en el mercado del trabajo.

Finalmente, Rossana Reguillo (2011) plantea, basada en algunas perspectivas contemporáneas de la teoría social y en sus propios trabajos etnográficos con jóvenes, la existencia de la inadecuación biográfica del yo. Se trata, según la investigadora mexicana, de una suerte de insuficiencia biográfico-temporal, asociada con narrativas que dan cuenta de la precarización de la vida, así como de la sensación de ser culpable de algo inaprehensible, separando de esta situación las instituciones. Apoyada en ejemplos de jóvenes migrantes, Reguillo observa cómo ante la carencia objetiva de oportunidades y el deterioro de la seguridad social, los jóvenes y las jóvenes se sienten auto-responsables y buscan soluciones personales ante situaciones concretas de pobreza y exclusión.

Como se aprecia, el debate sobre la construcción social del tiempo en los sujetos jóvenes sugiere al menos tres consideraciones generales. En primer lugar, el estudio de las temporalidades en los individuos jóvenes contemporáneos exige profundizar en aquellos procesos subjetivos que fomentan

la producción biográfica o que orientan el ejercicio de determinadas prácticas -marcas, ritos y tránsitos-, las cuales generalmente se enmarcan en la configuración de mundos de vida nómadas, que explicitan luchas por el sentido. Sin embargo, a la vez se requiere comprender las condiciones históricas en las que se produce socialmente la juventud, en medio de los procesos de objetivación, institucionalización y reproducción que implican simultáneamente luchas por el poder.

En segundo lugar, es evidente que el tiempo es un marcador social de regulación y orientación. Siguiendo a Norbert Elias (2013), se trata de una categoría que sirve para comprender el cambio social, así como las interdependencias entre procesos sociales y psicológicos a través de la estabilidad y variabilidad de las figuras sociales. El tiempo es el símbolo de una relación que un grupo humano establece entre dos o más procesos, en los cuales uno es el punto de referencia o medida. Estos puntos de referencia temporales son la base para percibir los cambios, las duraciones (*continuum*) y las sincronías, a través de unidades concentradoras que contribuyen a sintetizar, integrar y coordinar lo social⁴. El tiempo implica imaginar lo que va a ocurrir o lo que puede pasar, en relación con el acontecer del presente, por lo que opera a partir de experiencias estructuradas a través del aprendizaje y de las experiencias previas, incluso aquellas que reúnen cadenas de generaciones humanas.

En tercer lugar, es claro que ante la precarización de las condiciones de vida en la región -a propósito de la hegemonía de las economías de mercado y su correspondiente ajuste estructural-, los individuos jóvenes construyen temporalidades que no coinciden con las coordenadas de orientación e integración de las instituciones. En este sentido, parece necesario analizar la tendencia de la gente joven a producir narrativas, pues para algunos

3 Dos son los puntos de vista que sustentan esta afirmación: en primer lugar, existen diferencias sustantivas sobre el tiempo social asociadas con condiciones de vida desiguales, por ejemplo entre jóvenes pertenecientes a países del primero o tercer mundo, e incluso entre clases sociales, etnias y grupos de un mismo país; y en segundo lugar, la intensidad del tiempo social se comprende como un proceso que se objetiva en los cuerpos cuando ocurren eventos que trastocan visiblemente tanto la apariencia como la conciencia del sujeto joven.

4 En esta dirección, Durkheim (1982) planteó tempranamente que determinada medida del tiempo -representada a través de informaciones ofrecidas por calendarios, relojes y cronómetros- permiten ordenar la sociedad a partir de la sincronización de las actividades entre los individuos. El tiempo es, por tanto, un regulador social que da cuenta del orden social y la cultura. De acuerdo con esta perspectiva general, estudiar las temporalidades es una forma de comprender los cambios sociales y culturales.

investigadores éstas irrumpen el *continuum* de la vida social, mientras que para otros se trata de una estrategia que articula el tiempo subjetivo con el tiempo social e histórico. También es importante comprender cómo tramitan las personas jóvenes la exclusión y la desigualdad cuando se profundiza su aparente inadecuación biográfica, así como su desintegración de las instituciones. Por último, además de investigar fenómenos tan complejos como la migración y la precarización de la vida social de los sujetos jóvenes, es necesario comprender cómo éstos construyen el tiempo social cuando viven en un conflicto armado y social prolongado, tal como ocurre en Colombia.

Jóvenes en el conflicto armado

La presencia de los individuos jóvenes colombianos en el conflicto armado tiene distintas aristas. En primer lugar, es posible señalar, a partir de los estudios historiográficos de Carlos E. Jaramillo (2007), que luego de la conformación de la república, hacia 1810, y su consecuente cadena de guerras civiles a lo largo del siglo XIX, fueron los niños, las niñas y los jóvenes quienes constituyeron los ejércitos que se pusieron al servicio de las élites regionales en su interés por alcanzar poder territorial. Por otra parte, las cifras del conflicto armado muestran que han sido las gentes jóvenes, especialmente las de origen rural, quienes han sido objeto de reclutamiento por parte de los ejércitos -fuerza pública, guerrillas, grupos paramilitares y bandas criminales emergentes- que han alimentado la espiral de violencia de los últimos sesenta años. Por último, estudios recientes revelan que el 63% de las víctimas del conflicto son jóvenes menores de 25 años (Garay & Vargas, 2012), quienes han sido objeto de desplazamiento, secuestro, tortura, delitos sexuales, extorsión y minas antipersonas⁵.

Otra expresión de este fenómeno es la situación de los jóvenes y las jóvenes frente a la llamada violencia homicida en Colombia, esto es, la derivación del conflicto armado en conflictos sociales, especialmente concentrados en zonas urbanas. Para el Observatorio Nacional de Salud (2015), a pesar de que la tasa anual de homicidios disminuyó entre 1998 y 2012, el 73% de las muertes en este mismo periodo corresponde a personas entre 15 y 39 años. Asimismo, llama la atención que el 50% de estos homicidios se produjeron en 27 municipios de Colombia, entre los que se destacan Medellín, Cali y Bogotá, centros de visible asentamiento de víctimas por el conflicto armado. Siguiendo el enfoque del informe en mención, se puede concluir que una persona entre 15 y 39 años de edad, ubicada en estas ciudades, tiene más posibilidad de morir de forma violenta que en cualquier otro lugar del país.

Finalmente, se encuentra el caso conocido como “falsos positivos”. A finales de 2008 se dio a conocer, a través de distintos medios, cómo varios integrantes del ejército nacional asesinaron a jóvenes de distintos lugares de Colombia, haciéndolos pasar como guerrilleros dados de baja en combate -4.382 personas entre 2002-2008, según la Fiscalía General de la Nación-. Estas ejecuciones extrajudiciales tenían como objetivo presentar resultados por parte de las brigadas de combate. Los jóvenes asesinados eran oriundos de los municipios de Soacha y Bogotá -principalmente de la localidad de Ciudad Bolívar-, y de los departamentos Norte de Santander, Antioquia, Boyacá, Huila, Valle y Sucre. Para algunos investigadores,

grupos ilegales, el pie de fuerza no ha disminuido. En este contexto, cerca del 94% de éste lo constituyen sujetos jóvenes, quienes regularmente son los que combaten a través del servicio militar obligatorio, la carrera militar o su inserción en el oficio de soldados profesionales. No sobra recordar que informes de la Coalición contra el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes (2013) muestran que continúan siendo entre 8.000 y 12.000 los niños, niñas y adolescentes que están en las filas de grupos guerrilleros, paramilitares y bandas emergentes. Y, aunque la fuerza pública no recluta a menores de 18 años, sí insta a los niños, niñas y adolescentes a participar en la guerra a través de campañas cívico-militares. Generalmente, son uniformados y utilizados para promover la responsabilidad social y el compromiso de esta institución con los derechos humanos. Estas prácticas, además de pasar por alto las recomendaciones de la Defensoría del Pueblo, continúan siendo desplegadas en todo el territorio nacional mediante programas como “Soldado por un día” y “Club Lancita”.

5 A manera de ejemplo, se puede destacar algunas expresiones objetivas sobre el peso que tiene el conflicto armado en la condición juvenil en Colombia. Una primera expresión es que, actualmente, las fuerzas armadas están conformadas por cerca de 450.000 individuos colombianos. Durante los dos periodos del gobierno del presidente Álvaro Uribe, las fuerzas armadas legales pasaron de 313.000 a 426.000 efectivos. Luego, a pesar de los avances en los diálogos de paz, desde 2012, entre el gobierno del presidente Santos y la guerrilla de las Farc-EP, y de la evidente disminución de combatientes en este y otros

estos hechos están claramente relacionados con la política de seguridad democrática, promovida en aquel momento por el presidente Álvaro Uribe, la cual se intensificó a través de estrategias como la oferta que se hizo a los militares, según la directiva ministerial 029 de 2005, que consistía en otorgar \$ 3.800.000 (US 1.500) por cada guerrillero o paramilitar muerto⁶.

Estas expresiones del conflicto armado en la vida de los sujetos jóvenes y sus modos de temporizar la experiencia social, sugieren algunos interrogantes: ¿Cómo construyen el tiempo social las personas jóvenes víctimas del conflicto armado? ¿Qué temporalidades construyen los jóvenes y las jóvenes que participan en los grupos armados? ¿Qué tipo de biografías construyen los sujetos jóvenes cuando han sido víctimas o victimarios? ¿Cómo operan estas biografías en relación con la interpretación del conflicto armado en su larga y mediana duración? ¿Qué estrategias les posibilitan reinscribir su tiempo social en la temporalidad histórica el conflicto armado?

Si bien es evidente que el conflicto armado emplaza a la gente joven al espacio vacío de las víctimas y los victimarios, colocándola en situaciones de vulnerabilidad, precariedad e incertidumbre, asunto que admitiría profundizar en sus horizontes temporales individuales y colectivos a partir de la presencia de la guerra en sus mundos de vida, en esta investigación opté por analizar la construcción social del tiempo en jóvenes que emplean la comunicación y la narrativa visual como mecanismos para enfrentar la violencia, la estigmatización y el olvido, en el contexto del conflicto armado. Aunque la unidad de análisis corresponde a sujetos jóvenes ubicados en una zona urbana de Bogotá, se trata de biografías juveniles que se construyen en medio de representaciones y prácticas, cuyo eje es la guerra y la muerte, las

cuales han invadido los espacios cotidianos de sus mundos de vida.

3. Metodología

La estrategia metodológica articuló dos tradiciones que contribuyeron a develar los mecanismos empleados por estos jóvenes para construir temporalidades sociales, en oposición, pero también en correspondencia, con los tiempos institucionales e históricos de la Colombia del conflicto armado. En primer lugar, adopté el análisis cultural propuesto por Michel de Certeau (2007), el cual comprende la vida cotidiana como un proceso permanente de construcción de sentido a partir de las producciones culturales en las que participan los individuos y grupos, por lo que hace énfasis en los usos y las apropiaciones⁷. En segundo lugar, introduje la perspectiva narrativa de la investigación sociocultural, la cual permite comprender los hechos singulares que constituyen la vida de una persona o grupo, en tensión o en correspondencia con los hechos que tienen lugar en un radio de acción más amplio. Esta opción también permite entender el relato, la biografía, la memoria, y especialmente lo visual, como elementos inherentes a las temporalidades sociales.

La tradición biográfica de la investigación cualitativa (Creswell, 1998), en sus acepciones relato de vida, historia de vida y autobiografía, coinciden en que no solo se trata de reconstruir los hechos significativos de las personas sino de comprender cómo éstos adquieren alguna relación con el contexto histórico y la posición del sujeto en la estructura social. Asimismo,

6 La Unidad de Derechos Humanos de la Fiscalía General de la Nación ha pedido a la Unidad Delegada ante la Corte Suprema, que decida si hay méritos para investigar a cuatro generales por estos delitos, a la vez que ha logrado la condena de cuatro coroneles y ha impulsado las investigaciones contra otros 33 integrantes del Ejército del mismo rango. Tomado del Informe Fiscalía General de la Nación (Audiencia pública rendición de cuentas 2009-2010). Recuperado de: <http://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/InformeRendici%C3%B3ndeCuentas2009-2010.pdf>

7 Particularmente, de Certeau (2007) plantea que, después de 1950, han proliferado sistemas de producción cultural más complejos, como la producción televisiva, la urbanística y la comercial. En consecuencia, observa la necesidad de identificar los usos, entendidos como consumos que hacen los individuos y grupos en su diario vivir, así como las apropiaciones, las cuales posibilitan el surgimiento de nuevas racionalidades, instauran tipologías de contratos con otros y dan lugar a nuevas redes de relaciones intersubjetivas. En el proceso de "recepción" del contenido de una producción cultural, la cual opera mediante las lógicas de funcionamiento del objeto, el individuo consumidor participa en un proceso de producción durante el tiempo y el espacio en el que instaura y ejerce las respectivas vinculaciones. Estas fabricaciones aplican para las imágenes televisivas e informacionales, el espacio de la ciudad, los productos adquiridos en el supermercado y/o los relatos y leyendas que distribuye la prensa (de Certeau, 2007: XLII).

implica la reflexividad de sus protagonistas a partir de ejercicios de rememoración que tienden a relacionar el presente con el pasado y el futuro (Miller, 2000), y a develar la multiplicidad de redes de relaciones que los sujetos atraviesan y adscriben en la vida cotidiana (Ferraroti, 1988).

No obstante, es necesario tener en cuenta que las transformaciones contemporáneas en torno al texto, al discurso y a la escritura, muestran que las narrativas no solo son orales o alfabéticas, sino que también pueden ser visuales⁸. Específicamente, la narrativa visual se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de un discurso visual que implica procesos de producción, distribución y apropiación. La imagen ya no refiere únicamente a la representación de algo “real” o sagrado -el ídolo-, o a la expresión de una genialidad artística -el arte-, sino a una práctica social, ética y estética -lo visual- (Debray, 1994), que implica nuevas formas de articulación entre texto e imagen. Esta articulación-colaboración tiene distintas posibilidades de efectuación, dado que puede comenzar por la construcción visual, por la construcción textual o por la generación conjunta de los dos elementos. Por ejemplo, el álbum ilustrado inicia por el texto convencional, el cual, posteriormente, es complementado a través de imágenes para expandir las posibilidades de resonancia en los públicos⁹. Otro ejemplo es el comic, el cual

comienza por la imagen y luego incorpora el texto, a manera de complemento¹⁰.

La narrativa visual es performativa. Desde la perspectiva de John Austin (1991), el enunciado performativo no es aquel que se limita a describir un hecho, sino que además de dar cuenta de una idea, un pensamiento o una representación, se convierte en un acto de realización. En consecuencia, analizar la narrativa visual, en clave performativa, es un proceso que va más allá del análisis del contenido de la imagen, pues exige evidenciar las prácticas sociales y las matrices culturales en las que se produce, distribuye y apropia dicho contenido. Siguiendo a Ana María Guasch (2005), la narrativa visual también es una memoria-flujo que, al ubicarse en el espacio público, pone a disposición de los usuarios, usuarias y públicos, conjuntos de acontecimientos que se contraen y extienden en el tiempo. Los contenidos no son, en sentido estricto, ni icónicos ni simbólicos, sino productos indexicales que abren caminos para la construcción de significados¹¹.

Tanto el análisis cultural como el análisis de la narrativa visual fueron pertinentes para el desarrollo metodológico y procedimental

8 Algunos de estos debates se encuentran en los planteamientos de Derrida (2003) y Spivack (2003). Mientras que el primero insiste en la necesidad de deconstruir el texto a través de su diseminación e intertextualidad, sobre la base de renunciar al trazo arbitrario de fronteras, la segunda examina cómo, detrás de la arbitrariedad del texto occidental, opera una producción del otro, en tanto sujeto colonizado y subalternizado. Desde otro punto de vista, este tema es abordado por Régis Debray (1994), a través de su teoría mediológica. Según el pensador francés, las tres cesuras mediológicas de la humanidad -escritura, imprenta, audiovisual- configuran en el tiempo de las imágenes tres anudamientos distintos: el ídolo, el arte y lo visual.

9 No obstante, existen casos contrarios. Por ejemplo, el atlas ilustrado de Warburg, titulado *Atlas Mnemosyne*, está constituido por una colección de imágenes con poco texto alfabético, mediante la cual el autor narra la historia de la memoria de la civilización europea. Para Gombrich (1997), el *Atlas* fue una especie de poema visual, capaz de evocar con imágenes un tipo de pensamiento que se valió de herramientas de trabajo (cajas de fichas, esquemas, fototeca, libros...) para plasmar la realidad a través de la temporalidad. Además de atacar la amnesia, la empresa de Warburg abordó problemas iconológicos fundamentales en medio de una situación psíquica que lo mantuvo apartado del mundo, el cual tuvo que imaginar mediante la mnemotecnica.

10 Para José Luis Brea (2009) y Nicolás Bourriaud (2004), lo visual, como fenómeno emergente de la cultura contemporánea (visual-digital-popular), tiene varias características. En primer lugar, el tránsito de la comunicación de masas (mass media) a la comunicación digital interactiva, hace que la imagen se constituya en el recurso primordial para que las personas comunes relaten sus vidas en medio de sus luces y sombras. En segundo lugar, la imagen es una expresión de la construcción de la subjetividad, la cual se vuelve progresivamente densa, alrededor de los acontecimientos y las ficciones que constituyen los mundos de vida de las personas. Y en tercer lugar, es un mecanismo estratégico en la construcción de memorias, dado que su incorporación en repositorios o herramientas de almacenamiento abiertos favorecen otras formas de anamnesis, esto es, un proceso que sostiene el acontecimiento como algo disponible material y simbólicamente, a la vez que puede ser inspeccionado, apropiado y resignificado.

11 Un ejemplo del carácter indexical, abierto y anamnésico de los productos culturales, lo representa la obra de la artista colombiana Doris Salcedo. Sus trabajos son obras simbólicas que suelen basarse en materiales portadores de significado, capaces de establecer comunicación con los públicos. Más allá de construir instalaciones nostálgicas del pasado, su obra explora reflexiones sobre la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano. Si bien siempre están presentes objetos inanimados, la puesta en escena busca condensar las acciones implícitas de su proceso de producción. Las obras también sugieren la presencia del duelo a partir de la ausencia de quienes perecieron en la guerra. Su obra *Sin título* (1988-1990) es parte de la Colección de Arte del Banco de la República. Actualmente se exhibe como parte del programa “Obra invitada” en el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Disponible www.banrepcultural.org.

de la investigación, dado que el colectivo seleccionado tiene como propósito fundamental producir narrativas visuales, comprendidas como productos culturales que son construidos colectivamente, distribuidos a través del espacio público de la web y apropiados por distintos públicos. Otro elemento fundamental es que, para este colectivo, las narrativas

visuales son memorias, repositorios y productos almacenables que les permiten construir tiempos sociales, los cuales se ponen en tensión o en relación con los acontecimientos del conflicto armado colombiano y con el lugar de la gente joven en éste.

A continuación presento algunos rasgos de esta agrupación:

Colectivo Sueños Films (Festival Ojo al Sancocho, Bogotá, localidad de Ciudad Bolívar)	
OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Es una experiencia comunitaria, gestionada por jóvenes, que tiene como propósito la incidencia política y el empoderamiento social, cultural, ambiental, económico y educativo de los sectores periféricos, locales y regionales, en torno a la construcción de una vida digna. A través de procesos de formación, las personas de la comunidad se convierten en actores, guionistas, directores y realizadores de videos alternativos y de películas. Los criterios que orientan las narrativas visuales son la <i>noviolencia</i>, la dignidad, el diálogo intercultural y la paz.	• Participación en procesos de formación para la escritura de guiones mediante talleres de sensibilización sobre su realidad social, política cultural. Se trata de contar historias sobre la propia vida. • Producción de contenidos a través de lenguajes audiovisuales, los cuales les permiten metaforizar la vida. • Participación en redes y comunidades con personas de Ciudad Bolívar y otras partes del país y del mundo. • Participación en festivales internacionales. Algunos trabajos han sido reconocidos en otros países.

Tabla 1: Datos generales del colectivo que gestiona la experiencia.

Aunque no fueron definidas categorías previas, el análisis de las narrativas visuales y de fuentes complementarias procedentes de entrevistas y observaciones de campo, se guio por cuatro elementos que constituyen el

carácter multimodal de los productos culturales con predominio de narrativas visuales (Kress & Van Leeuwen, 2001), y por formas temporales que inicialmente están organizadas a través de la continuidad y la discontinuidad, así:

Temporalidades juveniles en, con y sobre el conflicto armado a través de usos y apropiaciones de narrativas visuales (corto, videoclip, documental, película)	Formas de temporalidad posibles
Discurso: Refiere al conjunto de conocimientos (expresados en interpretaciones, juicios y argumentos) socialmente contruidos, procedentes de algún aspecto de la realidad. Estos son producidos en contextos sociales específicos (globales y locales), institucionalizados e informales. Pueden ser desplegados a través de distintos modos semióticos.	Continuidad: • Secuencias • Sucesiones • Sincronías • Ciclos • Intervalos Discontinuidad: • Simultaneidad • Puntos de ruptura, de inflexión o de quiebre. • Diacronía • Flujos • Inmanencias • Rememoración
Diseño: Son modos de expresión creados para que un público determinado pueda entender los productos semióticos en el contexto de una situación comunicativa dada. Además de cumplir una función de facilitación dentro de una situación comunicativa, los diseños pueden ampliar o reducir los conocimientos socialmente contruidos que configuran los discursos. Las combinaciones y modos semióticos incorporados en un diseño pueden ampliar el acceso al discurso a partir de la interacción, por ejemplo en las interfaces altamente interactivas y reticulares.	
Producción: Refiere a los contenidos puestos en escena a partir de una intención comunicativa y performativa. Esto significa que la producción es, a su vez, un medio semiótico, el cual es expuesto a través de ciertos lenguajes, movimientos y singularidades semióticas. Generalmente, la producción va de la mano con el discurso y el diseño para convertirse en pieza comunicativa, esto es, un dispositivo cultural portador de un mensaje, por ejemplo el video clip, el corto o la película.	
Distribución: Es el potencial de recodificación de los procesos o eventos semióticos, el cual tiene propósitos de registro y/o distribución. En el contexto de las tecnologías digitales interactivas, el proceso de producción, y su correspondiente incorporación en la web, hace posible potenciar la distribución entre autores y público, dada la presencia de distintas audiencias.	
Fuentes de análisis: • Cuatro videos editados que contienen las memorias de los festivales en sus versiones 2010, 2012, 2013 y 2014. Cada video tiene una duración entre 11 y 15 minutos. • Corto <i>Fábrica de envueltos</i> (Sueños films, 2009). • Documental <i>360° Ciudad Bolívar, una ciudad para ver</i> (Fila 14, 2007). • Documental <i>Desde la memoria germina la esperanza</i> (Sueños Films, 2013). • Documental <i>El traje nuevo del emperador</i> (Libia Stella Gómez, 2014). • Documental <i>Sergio Urrego, por una Colombia diversa y tolerante</i> (Elizabeth Jiménez, 2014). • Corto <i>Bolívar es él</i> (Carolina Vásquez, 2011). • Videoclip <i>¿Qué es ojo al sancocho?</i> (Sueños films, 2014). • Videoclip <i>La muerte</i> (Radio Rebelde Sound System, 2010). Fuentes complementarias: • Procedentes de entrevistas a profundidad a jóvenes, líderes de la corporación Sueños Films y del festival.	

Tabla 2: Criterios de sistematización, interpretación y análisis de las narrativas visuales y fuentes complementarias.

4. Hallazgos

Los siguientes hallazgos surgieron del análisis de los productos visuales mencionados en la tabla anterior y del acompañamiento a la realización del festival en las versiones 2013 y 2014.

Temporalidades carnales y polifónicas en la diversidad

Si bien es cierto que *Ojo al sancocho* no es un carnaval, su puesta en escena adopta varios de sus atributos. Siguiendo a Mijaíl Bajtín (2013), mientras que las fiestas y rituales oficiales se han enmarcado desde la antigüedad en concepciones determinadas y concretas del tiempo natural -cósmico-, biológico e histórico, a partir de estructuras lineales y cíclicas, alrededor de dicotomías como la muerte y la resurrección, el mal y el bien, y el placer y la prohibición, la temporalidad del carnaval es discontinua. El carnaval es la celebración de una suerte de liberación transitoria, en la que sus actores buscan anclarse en una coordenada temporal que suspende las relaciones jerárquicas, así como las reglas, los tabúes y los privilegios.

En este caso, se trata de un mecanismo implementado por los jóvenes y las jóvenes para conjurar las aporías del conflicto armado en sus mundos de vida mediante el relato, pues es el tiempo para hablar públicamente sobre lo incómodo y lo agobiante, por ejemplo, en torno a la guerra, la pobreza y la injusticia. Este modo de temporizar lo diverso a partir de la metáfora del sancocho¹², se ejemplifica en la narrativa del tráiler correspondiente al lanzamiento del festival 2014, en el que un niño ubicado en una montaña de la localidad, con una cámara fotográfica en la mano, al accionarla -palabra análoga a disparar-, va cantando a ritmo de rap:

“... huyendo de los miedos empecé a disparar; la guerra me persigue y yo sigo disparando; busco historias para espantar

miedos; busco historias para matar pesimismo” (Memorias 2014, minuto 3-4).

Quienes participan como sujetos organizadores, expositores o espectadores en el festival, eliminan provisionalmente las relaciones jerárquicas, a través de formas de comunicación visual e interactiva, así como de la puesta en escena de lenguajes performativos, que les exige decir y hacer sobre su barrio, su comunidad y su localidad en espacios públicos. Es una temporalidad que disminuye las distancias entre los sujetos y los libera de etiquetas y reglas de conducta, tal como lo destaca Bajtín (2013). Este lenguaje “carnavalesco” y esta práctica “antijerárquica” profundizan la discontinuidad temporal, tanto en los individuos como en los colectivos, mediante una liberación en la que nadie actúa como extraño o extranjero, pues los que se implican se convierten en protagonistas de un acontecimiento.

Las narrativas visuales son diversas. Generalmente son historias ubicadas en el paisaje montañoso, a veces agreste y frío, de Ciudad Bolívar. Algunas historias se centran en la vida de personajes comunes de la localidad, tal como lo ilustra el corto *Fábrica de envueltos* (Sueños Films, 2009), el cual se desarrolla en un día de trabajo de una mujer en situación de desplazamiento que mediante esta actividad sostiene a su familia. El punto de referencia de esta temporalidad es las 4:00 de la madrugada, hora en la que la protagonista empieza a cocinar los envueltos. Posteriormente, luego de almacenar sus productos, hacia las 6:00 a.m. esta mujer procede a distribuir lo producido en tiendas y panaderías del sector. Luego del periplo, la historia retorna al hogar de la protagonista, ahondando en detalles más íntimos de la familia -entre las 9:00 am y las 6:00 pm-.

Esta narrativa visual muestra el tiempo sucesivo, acumulativo y lento, captado por sus jóvenes realizadores, a partir de un episodio minimalista de la vida de una persona. En el relato, la temporalidad de la protagonista parece distanciada de los tiempos de otros personajes que, en ocasiones, se cruzan en la trama. Se trata del tiempo individual de una madre, jefe de hogar, que despliega con paciencia la rutina de su vida cotidiana, como una especie de acto

12 Es una sopa representativa de distintas regiones del país, preparada con carnes, tubérculos, verduras y condimentos, que se consume principalmente a la hora del almuerzo a manera de plato fuerte, aunque también se incluye en fiestas, paseos y celebraciones populares.

sacrificial, a favor del tiempo acelerado de sus hijos, hijas, nietos y hasta vecinas y vecinos. El relato marca la singularidad de una persona que, al vivir el despojo y el desplazamiento forzado por la guerra, reinventa su vida individual y familiar a través de la construcción de otra temporalidad que le permite establecer nuevos anclajes en el mundo.

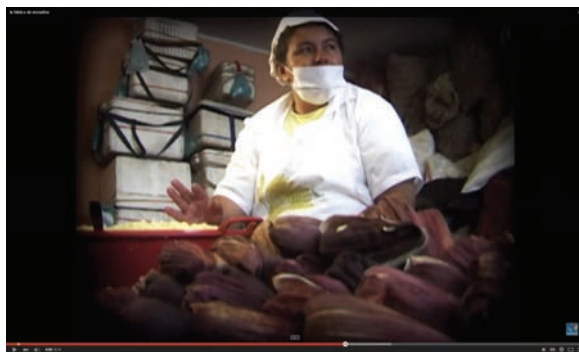


Imagen del corto *Fábrica de envueltos* (Sueños films, 2009).

No obstante, las temporalidades de los mundos de vida juveniles, tramitados a través de la narrativa visual, cambian cuando los individuos jóvenes son protagonistas en la trama. En el documental *360° Ciudad Bolívar, una ciudad para ver* (Fila 14, 2007), el cual se basa en testimonios de jóvenes que cuestionan la estigmatización hacia la localidad y sus habitantes a partir de las voces de algunos que en el pasado estuvieron vinculados a pandillas, hasta aquellos que a través del arte y el deporte han logrado dar sentido a sus vidas,

sobresalen tres aspectos clave. En primer lugar, la narrativa inicia con un paisaje sonoro que combina música coral y fragmentos en audio, e imágenes a blanco y negro de noticias violentas sobre el país y la localidad. En segundo lugar, la interfaz emite entre las escenas algunos datos de la localidad, por ejemplo, la alta densidad poblacional y el precario ingreso per cápita. Luego, la sonoridad cambia al introducir música entre electrónica y *dance*, acompañada de imágenes a color que se incorporan en un círculo superpuesto, mostrando que la realidad de Ciudad Bolívar es análoga a la amplitud de la metáfora 360°.

Por último, algunos relatos muestran experiencias de vida que suelen dividirse en dos grandes temporalidades: el tiempo social de un pasado violento, explícito en las narraciones de sujetos jóvenes vinculados anteriormente a pandillas o grupos armados, esto es, la temporalidad del daño que propicia el conflicto armado; y un tiempo que se despliega a través de lo nuevo: una vida al servicio de la comunidad para que otros sujetos jóvenes *nunca más* vuelvan a agredir a sus congéneres o a empuñar un arma. Esta ruptura temporal en la que transitan del daño físico, emocional y moral a dar cuenta de sí, como agentes de paz, modifica sustantivamente la subjetividad guerrerista e introduce otros registros sociomorales a partir de giros narrativos, en los que las promesas de cambio se convierten en acciones colectivas que logan ser representadas a través de lo visual.



Imagen del documental *360° Ciudad Bolívar, una ciudad para ver* (Fila 14, 2007).

Tiempos de duelo, miedo y condena

Uno de los aspectos identificado en la construcción de estas temporalidades es la ruptura del tiempo juvenil que marca el

acontecimiento biopolítico conocido como “falsos positivos”. Al respecto, es importante tener en cuenta que Ciudad Bolívar, después del municipio de Soacha, fue la localidad de Bogotá más afectada por las ejecuciones extrajudiciales

efectuadas por el ejército nacional entre 2002 y 2009 (Fundación para la Educación y el Desarrollo-Fedes, 2011). Para los realizadores y partícipes del festival este hecho, conocido en Colombia abiertamente a partir de 2010, e incluido en estas narrativas a partir de 2011, es un marcador social que inaugura otra temporalidad en los mundos de vida juveniles de Ciudad Bolívar. Es un tema recurrente en videos documentales, cortos y películas, que no solo denuncia o expresa signos de solidaridad con las familias afectadas por este flagelo, sino que impone un estado de inmanencia en la condición juvenil, como un suceso que perdura en los cuerpos y mentes, y que se traduce en duelo, miedo y condena.

Las narrativas visuales evidencian una marca temporal de dolor y de duelo que está presente en las acciones y producciones del festival, y que establece un punto de inflexión que ahonda no tanto el antes sino especialmente lo posterior a “los falsos positivos”. Tanto en los cortos y películas como en los talleres y recorridos por el territorio, en el marco de las actividades del festival, surge la necesidad de hablar de este acontecimiento. En ocasiones subyacen las palabras del dolor ante la pérdida de amigas, amigos, y gente conocida, mientras que en otras se expresa la indignación ante la injusticia y la impunidad. En suma, las ejecuciones extrajudiciales de las personas jóvenes de Ciudad Bolívar constituyen un acontecimiento que busca ser ritualizado y conjurado mediante distintos recursos, entre ellos la narrativa visual. Aunque muchos sujetos jóvenes que participan en el festival no conocieron a las víctimas directamente, se involucran solidariamente y se disponen a participar en la reparación emocional y moral de una comunidad que se siente despojada. El festival de 2011 fue dedicado a “Las madres de Soacha”, quienes narraron su experiencia a través de distintos recursos y formatos.

Otro componente temporal que subyace de este acontecimiento es el miedo. Los “falsos positivos” en la vida de los individuos jóvenes introdujeron el miedo en distintos niveles. El miedo se convierte en un regulador de la vida social que tramita la subjetividad a partir del riesgo y la amenaza, como ejes fundamentales

del afrontamiento al acto sacrificial de la llamada “limpieza social”. Se trata así de la construcción de temporalidades que incorporan la muerte como parte del diario vivir. Estas gentes jóvenes no buscan banalizar la muerte o vivir al extremo, sino construir una vida en la que se aprende a lidiar con esta. Esta suerte de tanatología de lo juvenil, en la que ser joven de Ciudad Bolívar obliga a combatir la muerte, exige a estos sujetos narrar la vida, volverla fotografiable y convertirla en un mosaico de biografías que buscan producir huella, a la vez que dejar constancia histórica de trazos, tránsitos y transiciones de lo vivo en medio de lo mortífero. Este posicionamiento coincide con el planteamiento de Zygmunt Bauman sobre el miedo a la muerte:

Por ingeniosas que sean nuestras estratagemas destinadas a exorcizar de nuestra mente el fantasma de nuestra muerte, el miedo en sí a la muerte -aunque sea en forma reducida, reestructurada o reanimada- no puede ser ahuyentado de la vida humana. El miedo primario a la muerte es, quizás, el prototipo o el arquetipo de todos los miedos, el temor último del que todos los demás toman prestados sus significados respectivos (2008, p. 73).

Al respecto, el documental *Desde la memoria germina la esperanza* (Sueños Films, 2013) inicia con un joven caminando por el barrio Potosí, quien afirma: “(...) los jóvenes estamos asustados por los panfletos y las amenazas constantes a nuestras vidas” (min. 1). Luego aparece un joven artista quien manifiesta: “(...) la delincuencia común no está organizada de esa manera, aquí hay otros agentes interesados en acabar con la vida de los jóvenes” (min. 2-3). Por último, un joven cantante de hip hop complementa: “(...) tuve que enterrar amigos y hermanos” (min. 5). De esta manera, la narrativa visual se empeña en mostrar el miedo a la muerte como algo inherente a la configuración de lo juvenil en el territorio, una forma de vida que, desde el punto de vista de este trabajo documental, se equipara a la metáfora de la oscuridad.

Por esta razón, en el texto audiovisual se expone una escena de un grupo de jóvenes en

una marcha nocturna con letreros exigiendo que los dejen vivir. No obstante, en la misma escena las personas asistentes llevan antorchas y banderas que pregonan la resistencia a la muerte, a partir de fotografías e imágenes de sus familiares y amigos asesinados, al estilo de una procesión en compañía de íconos juveniles, quizás una especie de luz que guía el azaroso

camino de lo juvenil en el mundo de la muerte. De este modo, la narrativa visual no solo opera como testimonio, sino como un nuevo estadio biográfico que desordena la secuencia ideal del sujeto joven integrado a la educación o al trabajo, y en el que se radicaliza su construcción tánato-biográfica en el espacio público.

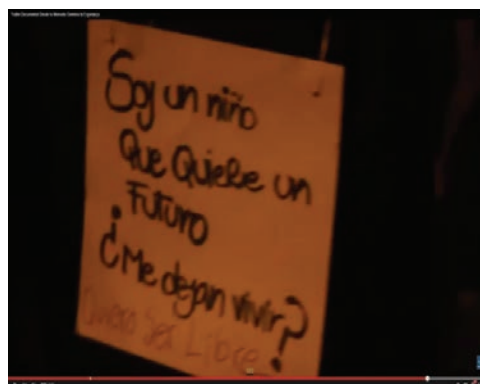
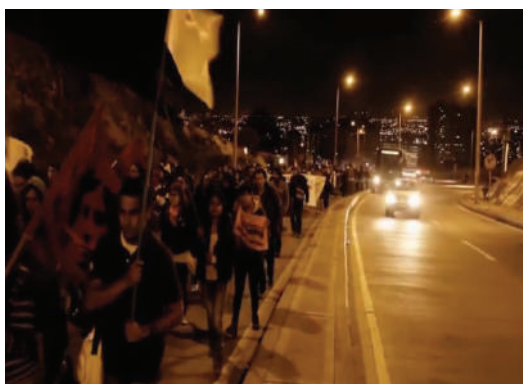


Imagen del documental *Desde la memoria germina la esperanza* (Sueños Films, 2013)

Esta idea también está reflejada en el videoclip *La muerte* (2010), del proyecto hip hop Radio Rebelde Sound System, ubicado en el canal YouTube del festival: “(...) *la muerte me vino a buscar y yo le dije carajo respeta* (sic)... *yo tengo cien años no más así que por donde viniste regresa* (sic)... *cuánto tiempo venimos viendo a mi pueblo vivir hambriento... cuánto tiempo venimos corriendo, venimos huyendo de tu gobierno* (...)”. Si bien el miedo a la muerte paraliza y desactiva, en este caso la incertidumbre es invertida y convertida en recurso para la acción social. Se trata así de una temporalidad juvenil cuyo rito de paso implica vivir con el miedo, enfrentar la muerte y construir sentido a partir de la presencia de ésta en la vida social.

Anamnesis y memorias de la subalternidad

Además de propiciar un espacio social de encuentro intra e intergeneracional, el festival es una experiencia que combate la amnesia, esto es, un proceso intenso de rememoración en el que se trae al presente los recuerdos de un pasado fragmentado, se producen reminiscencias de acontecimientos clave para

la comunidad, y se coleccionan narrativas, relatos y biografías, como una especie de *Atlas* mnemotécnico, digital e interactivo. Se trata así de mediaciones culturales y modos semióticos que, como piezas historizadas, adquieren centralidad en la producción individual y colectiva de significados. Particularmente, el sitio web y el canal YouTube del festival se constituyen en repositorios de voces y experiencias, cuyo pretérito no pretende operar como recuerdo secuencial de una línea de tiempo indiscutible, sino más bien como discontinuidad, simultaneidad y extrañeza, una indexicalidad que provoca un nuevo *sensorium*, al decir de Benjamin (2009) cuando analizaba los cambiantes modos de percepción humana en relación con la reproductibilidad de la obra de arte.

Este tiempo de anamnesis es un proceso que se construye a partir del interés de los sujetos organizadores, realizadores y participantes, no solo por exponer sus trabajos sino por aportar a la producción densa y plural de la memoria local de Ciudad Bolívar. Su modo de funcionamiento, en relación con los tiempos sociales de los individuos jóvenes, sugiere dos formas de combate a la amnesia: la resistencia al olvido espontáneo e intencional; y la

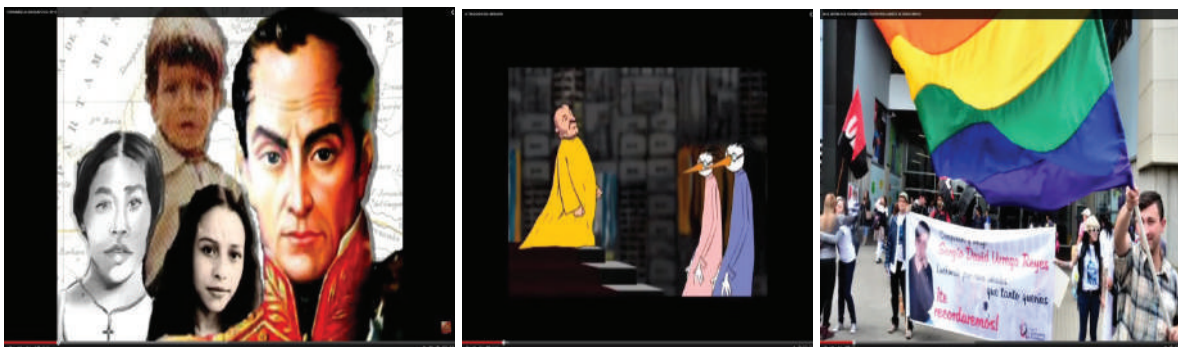
inauguración de nuevos lugares de la memoria desde la subalternidad (Spivack, 2003).

Las políticas del olvido tienen como propósito la desactivación social y política de los actores sociales. Frecuentemente, son estratégicamente implementadas a través de prescripciones que intimidan o que neutralizan la acción social. De hecho, la banalización de la muerte de la gente joven en la guerra, tal como ocurrió con el silenciamiento de los familiares de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente (Fundación para la Educación y el Desarrollo-Fedes, 2011), es una estrategia que busca suspender las cronotopías orientadoras de los individuos sobrevivientes y descendientes, tal como lo describía Benjamin (2001) cuando se preguntaba por qué quienes iban a la guerra regresaban enmudecidos. Las políticas del olvido, naturalizadas tras la gestión biopolítica de la figura del sujeto joven como alguien susceptible de ser sacrificado, profundiza el desperdicio de experiencia, descapitaliza simbólicamente, enmudece a los narradores y reduce la posibilidad de resignificar el presente y potenciar el futuro.

Por otra parte, los repositorios del festival conjugan tanto la ficción narrativa -la cual abre la opción de imaginar mundos posibles-, como los documentales, que basados en trabajos de campo empíricos y en evidencias sobre acontecimientos denuncian, reflexionan y dejan constancia histórica. En tal sentido, aunque los jóvenes y las jóvenes del festival buscan reinscribir el tiempo a partir de otras versiones

de lo acontecido, construyen palimpsestos de tramas históricas, las cuales no están por fuera de la historia, al decir de Koselleck (1993). Los documentales *Bolívar es él* (2011), *El traje nuevo del emperador* (2014) y *Sergio Urrego, por una Colombia diversa y tolerante* (2014), son narrativas que buscan reinterpretar lo dicho oficialmente y lo difundido mediáticamente.

En el primero, sus realizadores y realizadoras contrastan la figura de Bolívar el prócer -de la Gran Colombia- con Bolívar el joven -un presunto descendiente del original que desapareció en el barrio Juan Pablo II, tras hechos confusos de violencia armada-. El segundo, si bien corresponde a una producción profesional -convertida en material de preferencia para los usuarios del festival-, narra cómo se profundizó el conflicto armado y la impunidad en Colombia, en el periodo 2002-2010, apoyados en un juego de narrativas entre el cuento -El traje nuevo del emperador- y la figura del expresidente Álvaro Uribe, haciendo énfasis en las complejas consecuencias de los “falsos positivos”. Por último, el documental de Sergio Urrego, un joven que decidió suicidarse en 2014, luego de un conjunto de hechos de discriminación en su colegio por su identidad homosexual, evidencia la indignación de jóvenes que valoran la diversidad y que exigen justicia no solo para que las personas responsables de su muerte sean condenadas, sino para que nunca más una persona joven sea estigmatizada en Colombia por su condición de género o de sexualidad.



Imágenes de los documentales *Bolívar es él* (Carolina Vásquez, 2011), *El traje nuevo del emperador* (Libia Stella Gómez, 2014) y *Sergio Urrego, por una Colombia diversa y tolerante* (Elizabeth Jiménez, 2014).

Finalmente, estas experiencias evidencian la emergencia de otros lugares de la memoria que, al articularse con las temporalidades

descritas, configuran nuevos cronotopos en los mundos de vida juveniles. Al surgir, estos dos niveles de la cronotopía en la vida social

-tiempo y espacio-, a través de la narrativa visual, se entrelazan para efectuar una estetización de la vida que se entrama en la acción social. Según Bajtín (1993), el cronotopo es una construcción que capta el carácter indisoluble del tiempo y el espacio, a través de la literatura, constituyéndose en una especie de cuarta dimensión. Para los sujetos jóvenes del festival, quienes no pretenden necesariamente hacer arte ni literatura, el cronotopo que emerge de lo performativo, esto es, de los usos y apropiaciones de lo visual-popular, se convierte en un orientador social que les permite trazar creativamente el tiempo y situarse en la realidad de su localidad y de su país, así como generar formas de autodeterminación frente a la fuerza amnésica y estigmatizadora del tiempo hegemónico.

5. Conclusiones

Las temporalidades sociales son recursos mentales (reguladores) que permiten a los seres humanos y grupos sintetizar, integrar y coordinar el mundo social. Al ser categorías orientadoras de la vida en sociedad y ser producidas de manera relacional, también suelen apartarse de la homogeneidad del tiempo instituido a través de la construcción de trayectorias propias, biografías y calendarios personales. En relación con esta configuración problemática del tiempo -convención social y temporización personal-, varias investigaciones coinciden en afirmar que las temporalidades construidas por jóvenes que han sido marginados, estigmatizados, y hasta negados como humanos, están cada vez más distantes de los tiempos institucionales y hegemónicos, situación que ahonda su desafiliación y riesgo en las sociedades contemporáneas, especialmente aquellas que transitan actualmente por el desarraigo, la migración y el conflicto armado y social.

Aunque este desajuste es problemático, en esta investigación abordé, en un contexto de inestabilidad y violencia procedente del conflicto armado colombiano, las formas como los jóvenes y las jóvenes reinscriben sus tiempos personales y biografías en el intersticio del tiempo hegemónico, a través de su participación en la iniciativa comunicativa - popular

Festival *Ojo al Sancocho* de Ciudad Bolívar. Esta temporización de sus vidas mediante la producción, el uso y la apropiación de narrativas visuales, se constituye en un acontecimiento que les permite trazar creativamente el tiempo, promover su autodeterminación en torno a la reinención de sus vidas cotidianas, convivir con la tánato-política y combatir la amnesia intencional y espontánea.

Para la investigación, me apoyé metodológicamente en el análisis cultural de los productos visuales que circulan en el festival -cortos, videoclips, documentales y películas-, asumiendo que estas narrativas, basadas en la imagen, son potencialmente performativas y que, a partir de su puesta en escena, se conjugan dimensiones sociales, éticas y estéticas de organizadores, realizadores y público. Exploré el carácter multimodal de los textos visuales -a partir de aspectos como el discurso, el diseño, la producción y la distribución (Kress & Van Leeuwen, 2001)-, a través de dos grandes dimensiones de la temporalidad social: la continuidad -secuencias, sucesiones, sincronías, ciclos e intervalos- y la discontinuidad -simultaneidad, puntos de ruptura, de inflexión o de quiebre, diacronía, flujos, inmanencias, rememoración-.

El análisis de las narrativas visuales -cortos, videoclips, documentales, películas-, apoyado en observaciones -consignadas en diarios de campo- y entrevistas, develó la existencia de tres conjuntos de temporalidades sociales en torno a la condición juvenil en el conflicto armado, así: las temporalidades carnalescas y polifónicas en la diversidad; las temporalidades del duelo, el miedo y la condena; y las temporalidades de la anamnesis y de las memorias subalternas. Sobre el primer grupo, es evidente que el carácter carnalesco del festival y la pluralidad de voces y experiencias presentes provocan una discontinuidad que involucra la ruptura de jerarquías, la construcción de lo común, y una suspensión de los cronómetros hegemónicos, lo cual favorece la creatividad social en medio de la coexistencia de las diferencias.

En relación con el segundo grupo de temporalidades, es claro que la muerte constituye un elemento que impone una lógica temporal distinta en los sujetos jóvenes. Bajo

el aniquilamiento de jóvenes, o de manera más estricta, atendiendo a la realidad del juvenicidio (Valenzuela, 2012) en la región, estos sujetos inventan rituales de duelo por los ausentes, establecen formas de apoyo y solidaridad con los sobrevivientes y reinscriben su singularidad biográfica en la temporalidad aniquiladora del tánatos, impuesta por la guerra. No solo evaden la muerte sino que aprenden a vivir con ésta en la vida cotidiana, en un esfuerzo permanente por desmarcarse de la condena por ser joven de Ciudad Bolívar.

Por último, en relación con las temporalidades alusivas al carácter anamnésico e indexical, producido a través de las narrativas visuales del festival, concluyo que, más allá de representar el tiempo de sí mismo y de otros, los individuos jóvenes de *Ojo al sancocho* crean interrelaciones entre el presente y un pretérito fragmentado que busca dejar constancia histórica y promover otros modos de comprensión de la realidad, a partir de las voces subalternas del conflicto armado y social. Dicha subalternidad no está en el carácter aparentemente deficitario de la víctima, del sobreviviente o del estigmatizado, sino en la disonancia del relato construido en los entramados de la continuidad y la discontinuidad de la vida.

Lista de referencias

- Amador-Baqui, J. C., García-Duarte, R. & Loaiza, Q. M. L. (comps.) (2012). *Jóvenes y derechos en la acción colectiva*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital, Personería de Bogotá.
- Austin, J. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2013). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Buenos Aires: Alianza.
- Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Barcelona: Taurus.
- Benjamin, W. (2009). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En W. Benjamin. *Estética y política*. Buenos Aires. La Cuarenta.
- Bourriaud, N. (2004). *Post producción. La cultura como escenario: Modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, J. L. (2009). *El net.art y la cultura que viene*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquire and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México, D. F.: Iteso.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la imagen en occidente*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (2003). *De la Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Hispamérica Ediciones.
- Elias, N. (2013). *Sobre el tiempo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrari, F. (1988). *Biografía y ciencias sociales*. San José de Costa Rica: Flacso.
- Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes) (2011). *Soacha: La punta del iceberg. Falsos positivos e impunidad*. Bogotá, D. C.: Ánthropos.
- Feixa, C. (2001). Generación @ la juventud en la era digital. *Revista Nómadas*, 13, pp. 76-91.
- Filardo, V. (2011). *Calendarios y Perspectivas temporales en los y las jóvenes de Uruguay*. Memorias Congreso Alas 2013. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Filardo.pdf
- Garay, L. & Vargas, F. (2012). *Memoria y reparación: elementos para una justicia transicional pro víctima*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.
- Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. Madrid: Debate.
- Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria:

- El arte de archivar y recordar. *Revista Materia*, 5, pp. 157-183.
- Koselleck, R. (1993). *Historia conceptual e historia social. Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Leccardi, C. (2002). Tiempo y construcción biográfica en la sociedad de la incertidumbre. Reflexiones sobre las mujeres jóvenes. *Revista Nómadas*, 16, pp. 42-50.
- Leclerc, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: la biografía y sus acontecimientos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV, 8, pp. 1-39.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Gedisa.
- Miller, R. (2000). *Researching life stories and family stories*. Londres: Sage.
- Reguillo, R. (coord.) (2011). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Spivack, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socio-antropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela, J. M. (2012). *Sed de mal. Feminicidio, jóvenes y exclusión social*. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Nuevo León.



Referencia para citar este artículo: Aguilar-Forero, N. J. C. (2016). COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1331-1344.

COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá*

NICOLÁS J. C. AGUILAR-FORERO**
Profesor Universidad de los Andes, Colombia.

Artículo recibido en julio 14 de 2015; artículo aceptado en septiembre 10 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En esta investigación el objetivo principal fue comprender el lugar que ocupa la comunicación en las formas de acción colectiva juvenil de dos experiencias organizativas que trabajan por la memoria y contra la impunidad: H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio) y Contagio comunicación multimedia. La propuesta metodológica se basó en un enfoque de investigación colaborativa y militante, y en la combinación de distintas técnicas: “participación observante”, conversatorios, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenidos radiales, textuales y audiovisuales. Se logró identificar que ambas experiencias construyen la relación entre comunicación y acción colectiva a través de prácticas y dinámicas diversas, que en su conjunto agencian políticas de la memoria contrahegemónicas y promueven iniciativas movilizadoras en términos de construcción de paz.

Palabras clave: Comunicación, organización juvenil, prácticas políticas, memoria (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autor: Prácticas comunicativas, acción colectiva juvenil, H.I.J.O.S., contagio.

COMMUNICA(C)TION. Communication in youth collective action: two organizational experiences in Bogotá

• **Abstract (analytical):** The main purpose of this investigation was to understand the place that communication occupies in different forms of youth collective action with two organizational experiences that promote memory and fight against impunity: H.I.J.O.S. (Sons and Daughters for Identity and Justice against Oblivion and Silence, from its Spanish acronym) and the Contagio multimedia communication collective. The methodological proposal was based on a militant and collaborative research approach that combined different techniques: “participatory observation, dialogue spaces, semi-structured interviews and analysis of radio, textual and audiovisual content. The study identified that both collective action experiences build the relation between communication and collective action through diverse practices and dynamics, which as a whole promote counterhegemonic policies for memory and mobilizing initiatives in the area of peace building.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica que pertenece al área de conocimiento de las Ciencias Sociales, subárea: antropología, se basa en la investigación desarrollada por el autor (COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá) desde el 1 de agosto de 2012 hasta el 30 de agosto de 2014, y que fue presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CEANJ-, Universidad de Manizales-Cinde).

** Antropólogo y Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes. Magíster en Estudios Culturales de la Universidad Javeriana. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor del Departamento de Lenguas y Cultura de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: nj.aguilar1902@uniandes.edu.co



Key words: Communication, youth organization, political practices, memory (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author key words: Communicative practices, youth collective action, H.I.J.O.S., contagio.

Comunica(a)ção. A comunicação na ação coletiva juvenil: duas experiências organizadas na cidade de Bogotá

• **Resumo (analítico):** Nesta pesquisa, o principal objetivo foi compreender o lugar que a comunicação ocupa nas formas de ações coletivas juvenis em duas experiências organizacionais de trabalho para memória e contra a impunidade: H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio-Filhos e Filhas pela Identidade e a Justiça, contra o Esquecimento e o Silêncio) y Contagio comunicación multimedia (Contagio comunicação multimídia). A proposta metodológica está fundamentada em uma abordagem de pesquisa colaborativa e militante e também na combinação de diferentes técnicas: “participação observante”, debates, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdos de rádio, textos e produções audiovisuais. Foi identificado que ambas as experiências estabelecem relação entre comunicação e ação coletiva por meio de práticas e dinâmicas diversificadas, que postas em conjunto conduzem políticas pela memória contra-hegemônica e promovem iniciativas mobilizadoras no que tange a construção da paz.

Palavras-chave: Comunicação, organização juvenil, práticas políticas, memória (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autor: Práticas comunicativas, ação coletiva juvenil, H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio), contagio.

-1. Introducción. -2. La relación entre prácticas comunicativas y acción colectiva juvenil. -3. El abordaje metodológico. -4. La comunicación en la acción colectiva juvenil de H.I.J.O.S. -5. La comunicación en la acción colectiva juvenil de Contagio. -6 Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

A partir de agosto de 2012 y hasta agosto de 2014 emprendí un trabajo investigativo con dos experiencias de acción colectiva juvenil cercanas a mi trayectoria vital y a mis afinidades políticas y afectivas. Desde su posicionamiento en defensa de los derechos humanos, de los territorios, de los bienes comunes y en especial de las memorias subalternizadas, dichas experiencias, así lo constaté, están agenciando importantes iniciativas de paz, promoviendo la solución política del conflicto social y armado en Colombia y “contagiando” a otros y otras del sentimiento de indignación e inconformismo, canalizado en politización y esperanza. El trabajo lo desarrollé con H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio) en Bogotá, y con *Contagio Comunicación Multimedia* (en adelante Contagio), una propuesta de comunicación alternativa con enfoque en derechos humanos.

H.I.J.O.S., es una organización internacional que existe hace 20 años pero cuyo nodo en Colombia encuentra sus raíces en el año 2006. Se trata de un colectivo en el que se reúnen jóvenes que ponen en marcha iniciativas de construcción de memoria, de lucha contra la impunidad y de trabajo a favor de la solución pacífica del conflicto sociopolítico y armado en Colombia. Sus integrantes son 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 nuestro país, en el marco de estrategias de represión y de concentración violenta de poder político y económico.

Por su parte, Contagio es un proyecto comunicativo multimedia orientado a la democratización de la información a través de Internet y de las nuevas herramientas tecnológicas. La iniciativa, en principio radial (Contagio Radio), surgió a comienzos del año

2009 y desde entonces ha desarrollado un importante trabajo a favor de la cultura de paz, el cuidado del medio ambiente y el respeto por los derechos humanos. Esta propuesta, que se basa en la producción y circulación de contenidos radiales y audiovisuales durante 24 horas al día los siete días de la semana a través del portal web¹ y las diferentes redes sociales, ha estado integrada por jóvenes estudiantes y egresados de carreras como comunicación social, ciencia política o trabajo social, comprometidos con la realidad colombiana y con el análisis, la investigación, la crítica y el apoyo al trabajo de distintos colectivos y organizaciones urbanas y rurales del país (Aguilar-Forero & Muñoz, 2013).

Consciente de la importancia de la comunicación en la acción colectiva juvenil, quise responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo entienden y construyen la relación comunicación-acción colectiva los integrantes en condición juvenil de dos experiencias que trabajan por la memoria y contra la impunidad: H.I.J.O.S. Bogotá y Contagio comunicación multimedia?* Esta pregunta se acompañó del potencial propositivo de una tesis: experiencias organizativas como H.I.J.O.S. Bogotá y Contagio, encuentran en la comunicación una forma de impugnar los órdenes instituidos, y despliegan por medio de sus prácticas comunicativas políticas de la memoria contrahegemónicas que anuncian alternativas de país y constituyen, de manera compleja, una “política de la posibilidad” (Gibson-Graham, 2011) que confronta los modelos dominantes de producción económica y sociocultural. Tanto la pregunta como la tesis, que apuntaron a develar los sentidos y prácticas asociadas a las expresiones comunicativas de estas dos experiencias de acción colectiva y de producción de políticas de la memoria constituyentes, se enmarcaron en varias intencionalidades:

El objetivo principal del trabajo fue comprender la relación comunicación-acción colectiva a partir de la lectura analítica del lugar que ocupan las prácticas comunicativas en las formas de acción colectiva juvenil que ponen en

marcha los integrantes de las dos experiencias mencionadas. Los propósitos específicos fueron los siguientes: 1) visibilizar las prácticas comunicativas desarrolladas por dichas experiencias organizativas que participan de las luchas políticas por las memorias. 2) Identificar los sentidos políticos que se otorgan a las prácticas comunicativas en H.I.J.O.S. Bogotá y en Contagio. 3) Fortalecer la reconstrucción de memoria histórica mediante la comprensión de los alcances (potencial contrahegemónico) de la relación comunicación-acción colectiva juvenil y lo que ésta aporta a la reconfiguración de lo político, a la creación de políticas de la memoria instituyentes y a la construcción de nuevas agendas de país basadas en una cultura de paz.

2. La relación entre prácticas comunicativas y acción colectiva juvenil

La relación entre prácticas comunicativas y acción colectiva juvenil en el mundo contemporáneo, adquiere, según varias investigaciones, ciertos rasgos que vale la pena señalar: 1) en los procesos de movilización y revuelta social, más que un “sujeto” convocante y una masa convocada, se ha visto el incremento de dinámicas de convocatoria simultánea, reticular, descentralizada y a través de canales comunicativos menos institucionalizados y más informales y horizontales (Zibechi, 2006). 2) El uso de nuevos dispositivos (computadores personales, teléfonos inteligentes, *tablets*) así como de diversas plataformas y espacios como los blogs, fotologs, sitios web, correo electrónico, mensajería instantánea y redes sociales como Facebook y Twitter, ha permitido a varios movimientos con liderazgo juvenil, coordinar acciones a distancia, agilizar la toma descentralizada de decisiones, compartir información en tiempo real, mantenerse comunicados, generar sentimientos de pertenencia e identificación, posicionar demandas, visibilizar conflictos, crear formas de trabajo e intercambio colaborativo, entre otras prácticas que han sido documentadas (Valderrama, 2013, Aguilera, 2006, 2010 y 2011, Juris, 2005).

1 <http://www.contagioradio.com/>



Otras características asociadas a la relación entre prácticas comunicativas y acción colectiva juvenil en las más recientes movilizaciones tienen que ver con lo siguiente: 3) la creación de contrarrelatos que ponen en tela de juicio las lecturas y versiones oficiales difundidas a través de los medios masivos “gobiernistas”. 4) La producción y difusión de documentos, contenidos audiovisuales e imágenes con una alta carga emotiva que ha propiciado respuestas igualmente emotivas y pasionales ligadas a una suerte de “contagio afectivo”, que ha llevado a la gente a volcarse masivamente a las calles y a emprender actos de toma simbólica de las plazas (Zibechi, 2006, García-Mantilla & Navarro, 2011, Rodríguez, 2012, Feixa & Nofre, 2013, Harvey, 2013). 5) La acción política comunicativa en varias escalas y bajo otras formas de apropiación del lugar y el territorio, que reflejan las porosidades del espacio *on-off line*, así como las lógicas reticulares y de flujos (Escobar, 2010, Cruces, García-Canclini & Urteaga, 2012, Aguilar-Forero & Muñoz, 2013). 6) La creación de culturas digitales basadas en la experimentación con nuevas tecnologías, en la participación abierta, en la comunicación horizontal, en la descentralización y la autonomía, en la desobediencia civil electrónica, en el hacktivismo y en la producción de imaginarios políticos alternativos soportados en las lógicas de la red (Juris, 2005).

Estos rasgos que los estudios señalados identifican, relativos a la relación entre las prácticas comunicativas y la acción colectiva juvenil, me han llevado a plantear, desde el título mismo de esta investigación, la noción de *comunica(c)ión*, con el fin de destacar, por una parte, que dicha acción colectiva juvenil en el mundo contemporáneo es predominantemente comunicativa y expresa rupturas sistemáticas frente a las formas de control, comando, gestión y modulación dominantes, así como maneras de realización que constituyen alternativas de expresión, interacción y apropiación, o en otras palabras, “dispositivos de éxodo” (Negri, Hardt, Cocco, Revel, García & Tapia 2010, Negri, 2012) frente a las regulaciones biopolíticas y noopolíticas que cohabitan en el mundo actual. Por otra parte, en su otro sentido, con la

noción de *comunica(c)ión* expreso también la decisión de delimitar lo que puede ser asociado a la comunicación, que en principio podría relacionarse con intercambios lingüísticos o difusión de información, para ligarlo con la acción, o mejor, con la comunicación en tanto *práctica social*, lo cual demarca en cierta medida el estatuto ontológico que en este trabajo le concedo.

Por último, cabe destacar que la *comunica(c)ión*, entendida como prácticas comunicativas productoras de significados que ponen en marcha diversas experiencias de acción colectiva juvenil, siempre busca generar “resonancias” (Colectivo Situaciones, 2004) o afectaciones mutuas que interactúan con el entorno (Muñoz, 2007). En otras palabras, la *comunica(c)ión* siempre tiene efectos concretos (influencia, entretiene, crea, instituye, impugna) y consecuencias perceptivas (emocionales, cognitivas, afectivas, ideológicas, comportamentales) (Hall, [1973] 2013), que participan de una disputa política y cultural por los sentidos atribuidos al mundo social, por las realidades e historias configuradas y por las posibilidades de vida, de presente y de futuro.

3. El abordaje metodológico

En esta investigación se puso en marcha una aproximación eminentemente cualitativa con algunos elementos propios del enfoque hermenéutico-comprensivo, pero con una inclinación especial hacia el enfoque crítico-social, también denominado enfoque crítico de la acción social. De esta manera, si bien se apostó por la *comprensión* del lugar que ocupan las prácticas comunicativas en las formas de acción colectiva que ponen en marcha los agentes en condición juvenil de dos experiencias organizativas de la ciudad de Bogotá, el componente crítico hizo parte del horizonte ético y político que orientó el trabajo, y que se expresó en un abordaje participativo-colaborativo que buscó aportar al fortalecimiento de las dos experiencias desde/con las que se trabajó, y a la búsqueda conjunta de la transformación de

realidades que fueron y son objeto de reflexión. En otras palabras, el propósito central no fue solamente la interpretación del mundo sino su *intervención* y la organización propicia para su transformación.

Con esto en mente la propuesta metodológica se basó en el enfoque de investigación colaborativa, en la implementación de dos estrategias complementarias (etnografía militante y reflexividad dialógica) y en la combinación de distintas técnicas: “participación observante”, conversatorios, entrevistas semiestructurada y análisis de contenidos radiales, textuales y audiovisuales. De manera similar a lo experimentado por Juris (2005, 2007), mi estrategia de participación observante no se redujo a las formaciones físicas, sino que consistió en seguir las prácticas comunicativas tanto en espacios físicos como virtuales. Como señala Sade-Beck (2004), solo quedarse en el mundo físico o solo volcarse hacia el mundo virtual, resulta problemático debido a que el “trabajo de campo”² proveerá hallazgos unidimensionales y simplistas: una imagen parcial y limitada de lo que sucede en el mundo social.

De manera que la investigación debe transitar entre ambos mundos desde estrategias y técnicas complementarias en las que tenga cabida la imaginación y la integración de formas de recolección de datos *online* y *offline*. Haciendo eco de ello, lo que hice fue combinar la participación observante “on/offline” con un análisis de contenido, ante la constatación de que buena parte de la interacción a través de internet se expresa en textos que pueden ser interpretables y decodificables. Dicho análisis lo realicé luego de una selección de documentos y mensajes orientada por un interlocutor de cada una de las experiencias, que me señaló cierto tipo de documentos cuya lectura analítica podría arrojar información significativa en el lapso de tiempo de la investigación.

2 Las investigaciones que transitan entre los mundos físicos y el ciberespacio invitan no solo a superar la falsa dicotomía entre lo “real” y lo “virtual”, sino también a redefinir la noción de “campo” asociada al trabajo de campo de la etnografía tradicional. Pistas al respecto se encuentran en las etnografías “on/offline” (Juris, 2005, 2007, Sade-Beck, 2004) y en las etnografías virtuales (Jones, 1999, Hine, 2000, Mason, 2001, Schaap, 2002).

Si bien la participación observante con ambas experiencias se desarrolló desde noviembre de 2012 hasta mayo de 2014, el análisis de contenido se hizo en un periodo de tiempo menor, entre enero de 2013 y diciembre de 2013, para contar con un volumen de información que no fuera excesivo y que no superara los alcances y posibilidades de este trabajo. Además de la participación observante y el análisis de contenido, se desarrollaron tres sesiones de diálogo formal con un interlocutor central de cada una de las experiencias y entrevistas con expertos en temas de juventud y acción colectiva. A continuación se presentan parte de los resultados obtenidos luego de la implementación de esta propuesta metodológica.

4. La comunicación en la acción colectiva juvenil de H.I.J.O.S.

H.I.J.O.S. Bogotá construye la relación entre comunicación y acción colectiva a través de prácticas y dinámicas diversas, entre las que se destacan las marchas, las batucadas, las conmemoraciones públicas, las intervenciones artísticas, los espacios reflexivos y de diálogo y el ciberactivismo. Se trata de un entramado de mediaciones artísticas, políticas y formativas que confirman que la acción colectiva juvenil es plural en sus expresiones, en las formas que toma, en las presencias y apariencias que manifiesta. No hay una manera privilegiada de acción y por el contrario es la complementariedad de prácticas, la diversidad, el entrar y salir de la web y las trayectorias entre espacios, mediaciones y tiempos lo que convierte a esta acción colectiva en una potente forma de intervención político-cultural que cuestiona las formas dominantes y convencionales de comunicación y acción.

Con las batucadas, por ejemplo, presentes en marchas y plantones, se impugna la “normalización” de la movilización social tradicional y se atribuyen otros sentidos al ejercicio político en las calles, vinculándolo con lo festivo, lo musical, lo carnavalesco, lo corporal y la creación colectiva de ritmos, cánticos y ambientes sonoros. En ellas se experimenta una temporalidad distinta, que

escapa al tiempo acelerado de la productividad capitalista y se reconcilia con los tiempos autónomos, reposados y discontinuos del encuentro solidario y el movimiento de las singularidades interconectadas³. Con ellas también se esquivan las violencias y la represión social de las protestas, pues los cantos y los tambores descentran a la fuerza pública y evitan sus lugares comunes ligados al hostigamiento y la criminalización. Las batucadas además de romper con el orden y los rituales de la política callejera, tienen un gran poder comunicativo pues difícilmente pasan desapercibidas y por el contrario, con facilidad hacen sentir, reír y vibrar a todo el que se cruza con ellas.

Asimismo, en estas formas alternativas de protesta se genera una fuerte mezcla de emociones (rabia, miedo, indignación, ansiedad) que se canalizan en sentimientos de solidaridad colectiva, alegría y ambiente festivo. Frente a las marchas institucionalizadas, las batucadas resultan más movilizadoras en términos emotivos pues se utiliza el cuerpo para romper con los rituales de la confrontación y la protesta e introducir dosis de incertidumbre, desconcierto, juego, alegría y diversión. Como explica Juris (2008) distintos tipos de protestas producen efectos emocionales contrastantes. Las acciones más formales y convencionales tienden a ser menos visibles y emocionalmente movilizadoras, mientras que aquellas que gozan de un cariz más “espectacular” ya sea por incluir actos violentos o prácticas festivas, tienen intensidades emocionales mayores que favorecen su visibilidad e intensidad comunicativa, aunque suelen ser estigmatizadas o trivializadas por los medios masivos dominantes.

En H.I.J.O.S. Bogotá, junto con las batucadas, otras intervenciones que gozan de altas cargas emotivas son las prácticas estético-expresivas asociadas a la música de

El Furibundo⁴, la poesía de Chico Bauti⁵ y el arte urbano. Estas mediaciones son instancias cruciales de interpelación político-cultural y de reconstrucción de memoria histórica. Con los versos, las canciones y los diseños plasmados en los muros, se logra transformar el dolor y el trauma social en creación, en esperanza y en “poder constituyente” (Negri, 2012). Se trata de lenguajes que aunque son profundamente políticos, no se dejan atrapar por los formatos del discurso político convencional y logran hacer de la memoria metáfora, color, rima, imagen y canción. En ello radica también su fuerza comunicativa y la facilidad con la que remueven lo sensible y condensan el pasado en el presente de cara a la apertura de futuros posibles.

Otra importante forma de comunicación ligada a las conmemoraciones públicas y a los actos de homenaje y dignificación que suele realizar H.I.J.O.S., son las galerías de la memoria, que demuestran ser importantes instalaciones para movilizar reflexiones, acciones y recuerdos. Especial mención merecen las *cartas de la memoria*⁶ que integran tanto las galerías físicas como la galería de la memoria virtual disponible en el blog y la página web del colectivo. Su diseño colorido, la simbología que expresan y las frases alusivas a rasgos personales de sus protagonistas, propician que otros jóvenes se sientan atraídos por los ejercicios de memoria y por los mensajes de paz, de verdad, de solidaridad o de cambio social que intentaron difundir las personas

3 Comparto con Tischler y Navarro (2011) que las colectividades autoorganizadas muchas veces vivencian temporalidades anticapitalistas como forma de expresión de su autonomía, que no es otra cosa que existencia emancipada frente al poder del capital.

4 Agrupación musical con raíces profundas en la movida Redskin de Bogotá e influencias del punk de izquierda. Cuenta con varias producciones musicales y con numerosas canciones que transitan entre el rock, el punk, el ska, el hardcore e incluso el reggae. Varios de sus integrantes, al mismo tiempo han hecho parte o hacen parte de H.I.J.O.S.

5 Nombre artístico de Antonio Erik Arellana Bautista, integrante de H.I.J.O.S Bogotá, dirigente de la Fundación Nydia Erika Bautista para los DD.HH e hijo de la militante del M-19 Nydia Erika Bautista, desaparecida y asesinada por la inteligencia militar en agosto de 1987. Chico Bauti cuenta ya con varias recopilaciones poéticas.

6 Las cartas de la memoria y de la impunidad hacen parte de la serie titulada “Cartas para algo más que un juego”. Se trata de piezas comunicativas que Alejandra Gaviria S., integrante de H.I.J.O.S. en Bogotá, ha puesto al servicio del pensamiento, la acción y la identidad del colectivo. Se pueden consultar las cartas de la memoria y de la impunidad en los siguientes enlaces: <http://goo.gl/uuN3VD> - <http://goo.gl/qGkc60> Para ampliar la información al respecto ver: <http://goo.gl/Th1z2P>.

asesinadas o desaparecidas que con las cartas se apuesta por recordar. Igualmente, *las cartas de la impunidad* constituyen piezas comunicativas que superan los formatos acartonados de denuncia social. El ver a la persona que goza de impunidad con el traje de la reina puede resultar divertido para amplios públicos, lo cual favorece que el mensaje central logre ser apropiado: *La impunidad no puede seguir siendo la reina*.



Fotografía 1: Carta de la impunidad diseñada por Alejandra Gaviria S., integrante de H.I.J.O.S. en Bogotá.

El humor, la metáfora, la ironía y la parodia son gestos comunicativos estratégicos para la afectación y “producción de resonancias” (Colectivo Situaciones, 2004). A través de ellos pueden ser dichas ciertas cosas que de otra manera no serían toleradas, y generar sentimientos de identificación en amplios sectores que quizás de otra forma no serían interpelados. Sin lugar a dudas las cartas de la memoria permiten reavivar anhelos y posibilidades truncadas, mientras que las de la impunidad, permiten denunciar con tintes de ironía y burla reflexiva a personajes implicados en graves violaciones a los derechos humanos. Tanto unas como las otras, posibilitan superar el “tedio” que para muchos jóvenes no militantes representan los temas de memoria, las galerías convencionales o las denuncias hechas por jóvenes activistas, que suelen ser estigmatizados como “aburridos” o “mamertos”. Las cartas, que circulan en el ciberespacio y también impresas en afiches, flayers e incluso camisetas, son un buen ejemplo de la manera como desde

la creatividad y la imaginación política, se generan formas de comunicación alternativas.

Estos componentes se complementan con espacios reflexivos y de diálogo (reuniones, tertulias, encuentros con colectivos y organizaciones amigas, entre otros), que propician el intercambio de posturas sobre la realidad nacional y en especial, la autoformación y consolidación de redes que trabajan por la memoria y la construcción de paz. En estos espacios hay lugar para aprender de y con los otros/as más allá de los modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y el disciplinamiento. La disposición circular de los asistentes que favorece el contacto visual, la toma libre de la palabra, el intercambio espontáneo de opiniones, la construcción colectiva de propuestas, entre otros, hacen que estos encuentros además de amenos, resulten altamente formativos para los participantes. Desde la conversación, la confrontación de ideas y la identificación de pequeños principios aglutinadores, se produce democracia directa, participativa, no reductible a la idea de “representación” y mucho menos a los grandes consensos o al unanimismo. De igual forma, los espacios reflexivos y de diálogo son una oportunidad para estrechar lazos y articular propuestas que circulan a veces de manera dispersa. Son, en suma, un lugar en el que se manifiesta la “ecología de saberes” (Santos, 2006) en torno a los derechos humanos, las iniciativas de memoria y las apuestas de paz.

Por último, con respecto al ciberactivismo, tenemos tres conjuntos de prácticas comunicativas centrales en H.I.J.O.S., asociadas a tres usos de las tecnologías digitales y el ciberespacio. El primero tiene que ver con la *circulación de contenidos*, que puede ir desde lo interpersonal hasta lo intergrupar, o llegar a escalas más amplias de comunicación e intercambio transnacional. Circulan invitaciones para eventos académicos o culturales, convocatorias para acciones colectivas, textos informativos o de opinión (desde notas hasta informes), contenidos audiovisuales, denuncias, campañas, comunicados, entre otros. Las herramientas que favorecen dicha práctica son las redes sociales (tres Fan Page

de Facebook con el nombre del colectivo⁷ y una cuenta en Twitter⁸), un blog, una página web y un canal de YouTube⁹. Estas plataformas están enlazadas entre sí y se refuerzan mutuamente, pues de una se puede saltar con facilidad a las otras y acceder a contenidos complementarios. En ello radica parte de su poder comunicativo, pues la interacción dinámica de las herramientas permite que se complementen y que se llegue a un número alto de seguidores a partir de la combinación simultánea de medios y formatos.

Con respecto a las redes sociales, es claro que éstas propician una relación cercana e interactiva con los seguidores, que trasciende lo netamente informativo. La opción de calificar los contenidos (“me gusta”), de intervenirlos (compartir o comentar) y de entrar en conversación e interacción a partir de ellos, no solo hace que estos espacios sean coproducidos por sus administradores y seguidores, sino que promueven la configuración de sentimientos de identificación y solidaridad entre redes mucho más extensas que el cordón activo de militantes del colectivo. A su vez, los contenidos que circulan en el blog y la página web, aunque propician menos la interacción, al ser más detallados que los nanomensajes de las redes sociales permiten a los internautas acceder a informaciones más elaboradas y profundas, acerca de acciones colectivas pasadas o futuras, denuncias, comunicados, etc.

El segundo conjunto de prácticas comunicativas y usos políticos del ciberespacio tiene que ver con la *coordinación de acciones*. Estas prácticas están relacionadas con las comunicaciones internas y asociadas al correo electrónico grupal y a la mensajería instantánea a través de dispositivos móviles y plataformas como *whatsapp*. Por medio de estas herramientas de uso restringido a los integrantes más cercanos del colectivo, se convoca a reuniones, se hacen consultas puntuales para obtener respuestas inmediatas, se deciden aspectos operativos y logísticos de futuras acciones colectivas y en el caso del correo, se difunden relatorías con

acuerdos sobre líneas de acción futuras y se dinamiza el trabajo colaborativo y la creación colectiva de comunicados públicos, denuncias, palabras para eventos, informes y en general toda clase de documentos que expresan los posicionamientos compartidos.

El tercer tipo de prácticas está asociado a la *construcción de lo común y la transformación productiva de los disensos*. En especial el correo electrónico grupal permite ver la manera como ciertas dificultades, molestias y malestares que tienen lugar fuera de la web, se proyectan a ella y pueden tener un desenlace constructivo para el colectivo. Las tensiones propias de la relación social directa, los rumores, las palabras de más o lo que hizo falta ser dicho, encuentran en las herramientas del ciberespacio maneras para resolverse. En ocasiones, en la interacción cara a cara, quedan pendientes aclaraciones sobre ciertas palabras, posturas o hechos, preguntas sobre puntos que suscitaron molestia, disculpas necesarias que no alcanzaron a hacerse presentes o explicaciones que no lograron decantarse como se hubiera querido. De modo que en espacios como el correo grupal, se llenan esos vacíos de la relación directa, se tramitan productivamente los conflictos internos y se fortalecen los vínculos humanos y la construcción siempre dinámica e inacabada de lo común.

Ahora bien, tales capas de lo comunicativo están asociadas al devenir de las acciones colectivas, que cuentan con momentos e intensidades variables de comunicación. La metáfora de las mareas o de *la ola* puede servir para pensar al respecto. Buena parte de las acciones colectivas de H.I.J.O.S. Bogotá comienzan a gestarse con intercambios comunicativos simples, pero veloces y crecientes, que inician en la web y luego saltan a las calles y espacios públicos. Las intervenciones “offline” (batucadas, actos de memoria, encuentros, etc.) son en sí mismas medios de comunicación de alta intensidad, con los que se posicionan demandas, se hacen exigencias o se orienta la atención hacia ciertas situaciones que motivan la indignación y el inconformismo. En este punto la ola se encuentra en el momento más alto pero solo termina su ciclo cuando despliega su energía en ondas comunicativas que “golpean” con fuerza

7 1) <http://goo.gl/r7BPLO> 2) <http://goo.gl/vF5Vgf> 3) <http://goo.gl/qJGe1L>

8 @hijosenBogota

9 Respectivamente: <http://hijosenbogota.blogspot.com.ar/> - <http://www.hijosbogota.org/> - <http://goo.gl/AlMc6p>

a públicos extensos, a través de las mediaciones del ciberespacio que propician una visibilidad y circulación masiva de las acciones realizadas. Para ello son fundamentales las redes sociales y YouTube, pues las intervenciones suelen ser registradas y en corto tiempo ya están circulando fotografías, informaciones y videoclips por estos espacios.

Las redes sociales y YouTube funcionan como “agitadores”. Su rol es preponderante al momento de convocar o de contagiar a otros para que se sumen a ciertas causas, así como también, para generar un impacto emotivo en quienes no pudieron estar presentes en algún acontecimiento pero fueron alcanzados por la ola comunicativa del ciberespacio, que les muestra de manera explícita lo sucedido. Otras mediaciones como el blogs y la página web, operan como lugares de reposo y de condensación de energía. Allí hay ondulaciones comunicativas constantes pero su rol no es el de agitar o movilizar, sino el de mantener una presencia pública permanente, un lugar propio en el que se encuentra consignada la historia, las razones de ser y los contenidos más detallados sobre lo que se ha hecho, lo que se hace y lo que se espera hacer a favor de la memoria y en contra de la impunidad.

En la actualidad, la acción colectiva juvenil *on/offline* de H.I.J.O.S. entrelaza pluralidad de medios, mediaciones y lenguajes expresivos. La comunicación digital interactiva se complementa con formas de comunicación gráfica que no han sido desplazadas (piezas en físico, flayers, impresos); y el ciberactivismo, mucho más que un tipo de acción política que pueda ser pensada por diferencia u oposición a la del “mundo real”, agrupa múltiples prácticas de frontera que se mueven, se relacionan, interactúan, se auto-transforman, se reinventan y transitan de forma distribuida, horizontal y heterogénea (Rueda, 2011), entre los intersticios del mundo físico-virtual.

5. La comunicación en la acción colectiva juvenil de Contagio

Durante el periodo de tiempo en el que se elabora esta investigación, Contagio construye la relación comunicación-acción colectiva a

partir de cinco líneas de intervención. La primera es la *producción y emisión de cinco programas radiales*: “Otra mirada”, “Hablemos algoito”, “Sonidos urbanos”, “Viaje literario”, “Sin olvido”. Los dos primeros permiten circular contenidos y hacer análisis en torno a múltiples temáticas de la vida política, económica, social y ambiental a nivel nacional e internacional. Con ellos es posible promover el pensamiento crítico y conocer miradas alternativas sobre los acontecimientos que en ocasiones aparecen desdibujados o descontextualizados en los grandes medios privados. En “Otra mirada” y “Hablemos algoito” hay espacio para las voces de las víctimas, de los estudiantes, de los trabajadores, de los campesinos, de las mujeres y de las minorías políticas y sexuales que suelen ser marginadas en las parrillas de programación de los medios dominantes.

Por su parte, en “Sonidos urbanos” se incorporan las voces juveniles y sus expresiones artísticas y musicales. En este programa se invita a distintas bandas para que hablen de su historia, sus características y sus formas de composición y autogestión. También comparten sus posturas sobre diferentes temas en especial relativos a la coyuntura nacional. Igualmente, en “Sonidos urbanos” se posibilita una relación interactiva con los oyentes, quienes pueden vía Twitter comunicarse con las bandas que están escuchando en vivo. Asimismo, desde un lenguaje informal que refleja las marcas juveniles del habla cotidiana, se incorpora la ciudad, las problemáticas urbanas y las anécdotas callejeras de los invitados. Sus historias hablan de violencia urbana, de represión policial, pero también de formas de apropiación de las calles, de los muros y los espacios, a través de los cuales se ejerce el derecho a la ciudad: el derecho a cambiarla y reinventarla de acuerdo a los propios deseos (Harvey, 2013).

En el caso del programa “Viaje literario”, se apoya la poesía y la narración independiente, superando la concepción del arte como saber-hacer experto que circula en espacios prefigurados (museos, exposiciones, galerías) y es producido para el consumo y deleite de la élite. Por “Viaje literario” han pasado personas formadas y no formadas en literatura, poetas y narradores populares, estudiantes, jóvenes y adultos. Se trata de un espacio para

la experiencia narrativa, para la creatividad, para los versos, para compartir el gusto y la vocación literaria. Aquí no cabe la racionalidad logocéntrica o la pretensión de verdad. Es un lugar en el que se construyen sentidos a través de juegos lingüísticos y recursos expresivos que se complementan con ambientes sonoros sujetos a la sensibilidad de quien realiza la producción. Con este programa se toma un rumbo distinto al de los demás y se desbordan las temáticas cotidianas de trabajo. Más allá de los derechos humanos, de las violencias, de la impunidad, del territorio y de otros asuntos recurrentes abordados en Contagio, encontramos el lenguaje con sus recovecos, sus residuos, sus piruetas y sus figuras sensibles. Al trascender los contenidos regulares de Contagio que pueden interesar a un público muy concreto, con “Viaje literario” se logra llegar a sectores más amplios, plurales e intergeneracionales.

Con respecto al “Sin olvido”, más que un programa radial se trata de una estrategia de reconstrucción de memoria histórica que configura la segunda gran línea de intervención de Contagio. Esta estrategia se desarrolla mediante tres modalidades. La primera consiste en la movilización e incidencia pública en calles, plazas y eventos, en los que el cuerpo se convierte en una membrana social que logra articularse para producir sentido, para conformar el mensaje, *Sin olvido*, de letras negras sobre fondo naranja que a veces camina, a veces viaja en bicicleta y a veces simplemente descansa en algún lugar.



Fotografía 2. Sin olvido en la plaza de Bolívar de Bogotá. Foto tomada por el autor.

La segunda modalidad tiene que ver con la construcción de espacios de memoria en distintas comunidades que han padecido variadas formas de victimización, y que emprenden acciones colectivas de afirmación de sus derechos y de protección de sus vidas apelando a la historia, los legados y las memorias colectivas. La tercera modalidad está asociada al componente virtual y al ciberactivismo basado en la circulación de contenidos relacionados con crímenes de Estado y con la conmemoración de fechas en las que se produjo algún tipo de victimización. La acción política en el ciberespacio se apoya en un blog y en una cuenta de Twitter en la que día a día se publican los nombres y fechas de personas silenciadas a causa de sus pensamientos o de sus luchas.

Como señaló Urresti (comunicación personal, 17 de junio de 2014) “Twitter es el gran medio de la circulación” y no solo de la opinión como tiende a pensarse. En la cuenta de Twitter @SINOLVIDO, permanentemente se difunden imágenes, videos, contenidos informativos, enlaces (que conducen a los otros espacios de Contagio), denuncias públicas, preguntas reflexivas y frases alusivas a los lugares, victimarios, fechas y nombres y apellidos de las personas que fueron asesinadas o desaparecidas. Además, con las preguntas ¿dónde están? o frases del tipo “hoy recordamos a...” y “que aparezcan vivos porque vivos se los llevaron”, se mantiene latente el recuerdo de centenares de luchadores y luchadoras, y se promueve un ambiente de inconformismo e indignación favorable a la búsqueda de respuestas y a la construcción de iniciativas de paz.

La tercera línea de intervención de Contagio consiste en la difusión de *columnas de opinión* y la participación en alianzas que construyen pensamiento y opinión crítica por medio del trabajo conjunto y la acción en red. Las columnas de opinión, escritas por personas con perfiles diversos, expresan posturas sobre temáticas que no necesariamente están vinculadas con los derechos humanos, y promueven la libertad de expresión y la presencia pública de los posicionamientos de gente común, distinta a aquella que usualmente tiene “derecho a opinar” y a que sus pensamientos sean

ampliamente publicitados. De la misma manera Contagio aboga por la libertad de expresión y la comunicación alternativa a través de redes y alianzas como la que intentó realizarse durante el año 2013, denominada *Alianza de medios y periodistas por la paz*. Esta alianza buscó visibilizar las voces marginadas y las propuestas de paz promovidas desde los territorios, para complementar y contribuir a las conversaciones adelantadas entre el gobierno nacional y las Farc en la Habana¹⁰.

La cuarta forma de comunicación y acción de Contagio tiene que ver con la *producción audiovisual y el cubrimiento de eventos en streaming*. Aunque se realizan algunos documentales, la producción de videoclips ocupa un lugar central en las formas de intervención de esta experiencia organizativa, en gran parte debido a que se reconoce que las preferencias en el consumo y acceso a la información de los prosumidores mediáticos, tiende a orientarse hacia contenidos audiovisuales de corta duración a los que se accede vía redes sociales. Además de cortos, los contenidos buscan ser emocionalmente movilizadores, pues aquellos videos que cuentan con una fuerte carga emotiva son los que más atraen la atención y obtienen una mejor respuesta por parte de los internautas, lo cual propicia la apropiación del mensaje, la identificación y el “contagio afectivo” (Zibechi, 2006).

La cobertura de eventos en *streaming* favorece también una amplia sintonía y conexión con las audiencias. La posibilidad de acceder en tiempo real y sin descargas a sucesos de interés para ciertos públicos como son las movilizaciones, las cumbres agrarias, los encuentros de víctimas, los eventos de derechos humanos, entre otros, tiene por lo menos tres potencialidades. Primero, se redefinen los límites espaciales de tal forma que las distancias físicas no constituyen un impedimento para estar presente y sentirse partícipe de los sucesos que se desarrollan en otras ciudades o en otras localidades de la misma ciudad. Segundo, se promueve la democracia comunicativa en la medida en que se hace

posible acceder a contenidos que usualmente no aparecen en los medios masivos que agencian los intereses económicos de sus propietarios. Tercero, se construye opinión crítica al permitir conocer los pormenores de distintos hechos (actos de memoria, eventos, marchas, etc.) sin las ediciones, omisiones, estigmatizaciones o tergiversaciones recurrentes en los medios masivos dominantes.

La quinta forma de intervención de Contagio son los *procesos de formación* en comunicación y derechos humanos. Por medio de estos procesos se promueven habilidades comunicativas y el manejo de distintas mediaciones. También se apuesta por la consolidación de redes de comunicadores populares productores de contenidos propios y administradores de espacios virtuales que permitan el intercambio, el apoyo mutuo y la colaboración. Actualmente, como resultado de estos procesos de formación, a través de radios comunitarias y de los medios disponibles en distintas regiones ya se construyen reportes y diferente material que narra sucesos del pasado y del presente desde las voces, miradas e intereses de las propias comunidades. También circula la producción radial de Contagio que poco a poco viene consolidando un discurso alternativo al de las cadenas radiales más escuchadas en los territorios, basado en los derechos humanos y el respeto por la vida.

Esta red de comunicadores populares pertenece a una experiencia más amplia denominada Conpaz: Comunidades construyendo paz en los territorios¹¹. En estas comunidades la comunicación propia y por medios alternativos viene asumiéndose como táctica central en la lucha cotidiana por defender la vida y el lugar. Se trata en este

10 Se puede encontrar un poco más de información al respecto en Aguilar-Forero y Muñoz (2013) o consultar el espacio en Facebook de la Alianza: <https://goo.gl/0f5MJr>

11 Conpaz está conformada por familias, comunidades y organizaciones rurales, afrodescendientes, indígenas, mestizas y mulatas de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cauca, Chocó, Putumayo, Magdalena, Meta, Nariño y Valle, que han padecido distintas formas de violencia y cuentan con el acompañamiento de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. Se trata de una red de apoyo mutuo, de colaboración y de confianza entre comunidades que habitan en medio del conflicto armado interno, que ponen en marcha mecanismos de protección no violenta de los territorios y que trabajan, desde el deber de la memoria, por la afirmación de los derechos a la verdad, la educación, la salud, la comunicación y por supuesto, la consecución de la paz con justicia social y ambiental. Ver el blog de la red: <http://comunidadesconpaz.wordpress.com/>



caso de una comunicación anclada al territorio, que continúa siendo una importante fuente de cultura e identidad. A pesar “de la dominante des-localización de la vida social, hay una corporalización y un emplazamiento de la vida humana que no puede negarse” (Escobar, 2010, p. 24). La comunicación se expresa en/desde el territorio, en tanto escenario de configuración de mundos simbólico-materiales y experiencias compartidas. Las prácticas comunicativas no se ejercen en abstracto o solo desde escalas globalizadas y desterritorializadas. Las prácticas comunicativas se expresan en los cuerpos y en las formas de apropiación, uso y defensa de localidades concretas que se realiza mediante estrategias de resistencia a las políticas hegemónicas de despojo y devastación.

En síntesis, Contagio construye la relación entre comunicación y acción colectiva por medio de las cinco líneas de intervención mencionadas y a través de pluralidad de prácticas que entran y salen de la web. En su conjunto, la producción de Contagio y su trabajo circula a través de distintas plataformas y herramientas del ciberespacio: una página web, dos blogs (Sin olvido y Conpaz), tres cuentas de Twitter (@contagioradio1, @SINOLVIDO y @CONPAZ_), dos Fan Page de Facebook (de Contagio y de la Alianza de medios y periodistas por la paz), un canal de YouTube y canales ocasionales para *streaming* de audio y video. Todas estas plataformas están enlazadas y se refuerzan entre sí con el fin de fortalecer la visibilidad del trabajo que realiza Contagio dentro y fuera de la web.

6. Conclusiones

La acción colectiva juvenil en el mundo actual es predominantemente comunicativa, y se expresa a través de mediaciones en las que las tecnologías digitales y las herramientas de Internet desempeñan un papel central. Esto lo pude confirmar en las dos experiencias con las que trabajé, que desde luego no me permiten hacer generalizaciones ni es mi pretensión afirmar que lo que en ellas pasa, cobija a toda la acción colectiva juvenil independientemente del contexto, el tiempo o el lugar. Pero sí es posible arriesgar por lo menos una conclusión

que se puede convertir en precaución analítica para futuros estudios. Es erróneo pensar que primero es la acción colectiva y luego vienen las prácticas comunicativas utilizadas para difundir o visibilizar determinada acción que se realizó. Por el contrario, el trabajo con H.I.J.O.S. Bogotá y con Contagio permite identificar que lo que tenemos son formas de comunica(c)ción, esto es, prácticas en las que la comunicación no es posterior a la acción, sino inherente a la misma.

La comunicación en lugar de ser solo un medio o un modo para comunicar lo realizado, es una instancia que configura la propia acción colectiva. Las organizaciones juveniles no actúan para luego pensar cómo comunican, pues lo comunicativo es constitutivo de la acción política, no una consecuencia de, o un efecto¹². El comunicar lo que se hace es parte de la acción, está incluido dentro de su lógica, dentro de la planeación y producción de las prácticas políticas. Además, lo comunicativo no solo es inherente a la acción sino que reconfigura la identificación de las experiencias políticas juveniles y su presencia pública.

H.I.J.O.S. y Contagio no son cinco, ocho, diez o más personas que se reúnen para sacar adelante determinada acción callejera. También son varias Fan Page de Facebook, cuentas de Twitter, blogs y páginas web. Estas plataformas no representan los canales creados y utilizados para visibilizar lo que hacen unas organizaciones previamente constituidas. Más bien, tales mediaciones *son* las organizaciones mismas que se coproducen en una relación imbricada entre lo real y lo virtual. Puede que detrás de las experiencias en ciertos momentos no estén sino dos o tres personas administrando las plataformas de la web, o que se pase mucho tiempo sin tener una presencia física en las calles. Sin embargo, esto no quiere

12 En opinión de Pablo Vommaro (comunicación personal, 26 de junio de 2014), los partidos políticos o las formas tradicionales de hacer política todavía están pensando que primero se hace algo y después se comunica, para captar adhesiones o tener algún efecto, cuando la lógica emergente es que lo comunicativo configura las prácticas políticas. Aunque coincidimos en esta lectura, considero que inclusive los movimientos y partidos políticos se están “juvenilizando”, pues son jóvenes quienes comienzan a manejar los espacios virtuales de las organizaciones tradicionales y a permear sus prácticas de los sentidos emergentes en los que la comunicación no es ajena o posterior a la acción.

decir que las experiencias “ya no existan” o que se hayan desvanecido, pues continúan como autoafirmación en la página web, como etiqueta, como *tweet* o como forma de presencia pública en las redes sociales, desde donde se preserva, construye, reconstruye y promueve la identificación e imagen colectiva. De modo que la comunicación no es exterior a la acción y al autorreconocimiento, sino que es su “interior constituyente”.

Así pues, podemos pensar la acción y la comunicación como dos caras de una misma moneda, que se articulan de formas distintas en cada una de las experiencias mencionadas pero que, en su trasegar complementario, las configuran y posicionan cada día más como voces imprescindibles y actores sociales centrales en la producción de políticas de la memoria contrahegemónicas, en la construcción de iniciativas de paz y en la promoción de cultura democrática desde la movilización social y la comunica(c)ción colectiva.

Lista de referencias

- Aguilar-Forero, N. J. C. & Muñoz, G. (2013). Una experiencia de construcción de nación desde la comunicación. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1 (7), pp. 3-25.
- Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos. Etnografía al Movimiento Estudiantil Secundario en la Quinta Región. *Revista Observatorio de Juventud, Movilizaciones estudiantiles: claves para entender la participación juvenil*, (11), pp. 34-42).
- Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómaditas*, (32), pp. 81-98.
- 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* Número, 35 (1), pp. 11-26.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión Editores.
- Feixa, C. & Nofre, J. (eds.) (2013). *Generación indignada. Topías y utopías del 15M*. Lleida: Milenio Publicaciones.
- García-Mantilla, A. & Navarro, E. (2011). Nuevos textos y contextos en la web 2.0. Estudios de caso relacionados con las revoluciones en el norte de África y Oriente próximo. *Cuadernos de información y comunicación*, (16), pp. 149-165.
- Gibson-Graham, J. K. (2011). *Una política poscapitalista*. Medellín: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- Colectivo Situaciones (2004). Algo más sobre la Militancia de Investigación. Notas al pie sobre procedimientos e (in)decisiones. En M. Malo (ed.) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, (pp. 93-111). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cruces, F., García-Canclini, N. & Urteaga, M. (coords.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- Hall, S. [1973] (2013). Codificación y decodificación en el discurso televisivo. En R. Soto-Sulca (ed.) *Discurso y poder. Stuart Hall*, (pp. 217-245). Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal, S. A.
- Hine, C. M. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Jones, S. (ed.) (1999). *Doing internet research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. London: Sage
- Juris, J. (2005). The New Digital Media and Activist Networking within Anti-Corporate Globalization Movements. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597 (1), pp. 189-208.
- 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.
- Juris, J. (2008). Performing Politics: Image, Embodiment, and Affective Solidarity during anti-Corporate Globalization Protests. *Ethnography*, 9 (1), pp. 61-97.



- Mason, B. (2001). Issues in Virtual Ethnography. En K. Buckner (ed.) *Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities*, (pp. 61-69). Edinburgh: Queen Margaret College.
- Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida de los juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), pp. 283-308.
- Negri, A. (2012). *Marx, la biopolítica y lo común*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Departamento de Ciencia Política-Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (Ilsa).
- Negri, A., Hardt, M., Cocco, G., Revel, J., García, A. & Tapia, L. (2010). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Waldhunter Editores.
- Rodríguez, E., (ed.) (2012). *Movimientos juveniles en América Latina y el Caribe: entre la tradición y la innovación*. Lima: Centro latinoamericano sobre juventud, Celaju.
- Rueda, R. (2011). Prólogo. Educación, nuevas formas de subjetividad social y tecnologías. En R. Rueda, L. Ramírez & A. Fonseca (eds.) *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sade-Beck, L. (2004). Internet Ethnography: Online and Offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (2), pp. 1-14.
- Santos, B. de S. (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.
- Schaap, F. (2002). *The words that took us there. Ethnography in virtual reality*. Aksant: Academic Publishers.
- Tischler, S. & Navarro, M. (2011). Tiempo y memoria en las luchas socioambientales en México. *Desacatos*, (37). pp. 67-80.
- Urresti, M. (17 de junio de 2014). Comunicación personal.
- Valderrama, L. B. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 123-135. Doi: 10.11600/1692715x.1117010812.
- Vommaro, P. (26 de junio de 2014). Comunicación personal.
- Zibechi, R. (2006). *Los movimientos sociales como sujetos de la comunicación*. América Latina en movimiento. Recuperado de: <http://www.alainet.org/es/active/23062#sthash.0BZ2kR6c.dpuf>

Webgrafía

<http://www.contagioradio.com/>
<http://goo.gl/uuN3VD>
<http://goo.gl/qGkc60>
<http://goo.gl/Th1z2P>
<http://goo.gl/r7BPLO>
<http://goo.gl/vF5Vgf>
<http://goo.gl/qJGe1L>
<http://hijosenbogota.blogspot.com.ar/>
<http://www.hijosbogota.org/>
<http://goo.gl/AlMc6p>
<https://goo.gl/0f5MJr>
<http://comunidadesconpaz.wordpress.com/>

Referencia para citar este artículo: Prieto-Montoya, J. A., Cardona-Castañeda, L. M. & Vélez-Álvarez, C. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1345-1356.

Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°*

JOSÉ ALEJANDRO PRIETO-MONTOYA**
Funcionario Alcaldía de Manizales, Colombia.

LINA MARÍA CARDONA-CASTAÑEDA***
Funcionaria Alcaldía de Manizales, Colombia.

CONSUELO VÉLEZ-ÁLVAREZ****
Profesora Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en octubre 16 de 2015; artículo aceptado en diciembre 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Esta investigación buscó establecer la relación entre los estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en 13029 estudiantes de 8° a 10° de Manizales. Es un estudio descriptivo, transversal, que utilizó como instrumentos la escala de estilos de socialización parental de adolescentes (Espa29) y un instrumento basado en el del Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo de la Organización de Estados Americanos. Los resultados evidenciaron según los valores p del estadístico X^2 , que existe una asociación estadísticamente significativa $p < 0,05$ entre las variables estudiadas. Los estilos autoritario y negligente indicaron en general ser un factor de riesgo y el indulgente y autorizativo un factor protector. Poseer padres con estilo negligente, eleva el riesgo en un 34% de consumir cocaína, 31% marihuana, 23% cigarrillo, 39% pegantes y 26% dick.

Palabras clave: Familia, socialización, droga, adolescente (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Parents styles and consumption of psychoactive substances students in 8th to 10th

• **Abstract (analytical):** The research was made in Manizales 13029 students from eighth and tenth grade participated. The research sought to establish the relation between parent's styles and consumption of psychoactive substances. This is a descriptive and transversal studio which has used two kinds of tools. The first one is the scale of parental socialization styles and teenagers (Espa

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada "Relación entre los Estilos Parentales y el Consumo de Sustancias Psicoactivas en Estudiantes de 8°, 9° y 10° residentes en el Municipio de Manizales en el Año 2013", presentada por los autores para optar al título de Magister en Salud Pública, Universidad Autónoma de Manizales, 2014. Estudio descriptivo, transversal. Del área de las Ciencias Sociales, Interdisciplinarias, Subarea de otras Ciencias Sociales. Investigación financiada por la Alcaldía de Manizales-Secretaría de Salud Pública (contrato No. 1306170572/2013). Realizada entre mayo 7 de 2013 y junio 24 de 2014.

** Psicólogo de la Universidad de Manizales, especialista en farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó y Magister en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: alejandropsi@hotmail.com

*** Fonoaudióloga de la Universidad Católica de Manizales, especialista en auditoria en Salud y Magister en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: linacardona21@gmail.com

**** Enfermera de la Universidad de Caldas, especialista en epidemiología de la Universidad de Caldas y Universidad de Antioquia y doctora en salud pública de la Universidad Andina Simón Bolívar. Docente Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: cva@autonoma.edu.co.



29) and the second one was based on uniform data system on consumption of the Organization of American States. The results showed according to p values of statistic X^2 there is a significant association $p < 0,05$ between studied variables. The authoritarian and negligent styles indicated be a risk factor; the indulgent and authoritarian styles indicated a protect factor. The research found to be neglectful parents can raise up the risk of psychoactive substances consumption 34% cocaine, 31% marihuana, 23% smoking cigarette, 39% rubber solution and 26% dick.

Key word: Family, socialization, drugs, teenagers (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Estilos parentais e consumo de substâncias psicoativas nos estudantes de 8° até 10°

• **Resumo (analítico):** Esta pesquisa procurou estabelecer a relação que há entre os estilos parentais e o consumo de substâncias psicoativas em 13029 estudantes de 8° a 10° de Manizales-Colômbia. É um estudo descritivo, transversal, que utilizou como ferramentas a escala de estilos de socialização parental dos adolescentes (Espa29) e uma ferramenta com base no Sistema Interamericano de Dados Uniformes sobre o consumo da organização dos Estados Americanos. Os resultados obtidos mostraram segundo os valores p do estatístico X^2 , que há uma associação estatisticamente significativa $p < 0,05$ entre as variáveis analisadas no estudo. Os estilos autoritários e negligentes indicaram em geral ser um fator de risco e o indulgente e autorizativo um fator de proteção. O ter pais com estilo negligente, aumentam o risco num 34% de consumir cocaína, 31% maconha, 23% cigarro, 39% cola y 26% dick (cloreto de metileno).

Palavras-chave: Família, socialização, droga, adolescente (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La familia “es donde el individuo comienza su vida, tiene sus primeras experiencias y relaciones, que a su vez están conectadas con la sociedad. De ahí que en ella se centre gran parte de la construcción de la identidad individual y social de las personas, aspectos que son trascendentales para la organización social y la psicología de los individuos. Por ello, la familia ha sido y continúa siendo objeto de análisis desde diferentes disciplinas como la sociología, antropología, economía, psicología, entre otras” (Ramírez, 2007). Es así como la familia sea para este autor, la primera institución en la que se inicia el proceso de socialización y crianza, constituyendo el ambiente en el que se adquieren creencias, valores y hábitos que condicionan la forma de conectarse con el otro, con el mundo y con uno mismo.

Estos procesos educativos de crianza se transfieren a través de los denominados estilos parentales, los cuales están presentes en toda familia y son entendidos por Raya (2008),

como las conductas o expresiones verbales y no verbales, a través de las cuales los padres desarrollan sus deberes de paternidad. Estilos parentales que se definen como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Torio, Peña & Caro, 2008).

En torno al consumo de sustancias psicoactivas (SPA), según Naciones Unidas (2012) se calcula a nivel mundial unos 230 millones de personas consumidoras en el último año de sustancias psicoactivas ilícitas, lo que representaría el 5% de la población adulta del mundo, caracterizándose actualmente el consumo por su concentración entre los jóvenes y por una creciente variedad y oferta de SPA. Aspecto evidente en Colombia, en donde según el Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en población escolar del año 2011 (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2012), la población adolescente

arroja unas prevalencias significativas de consumo, situación que viene en aumento y que requiere de acciones claras de intervención.

En el consumo de SPA, Cid y Pedráo (2011), Mosqueda y Carvalho (2011) y García y Segura (2005), han planteado que la familia juega un papel crucial para favorecer u obstaculizar el uso de estas sustancias en población adolescente, reconociendo los estilos parentales como una de las variables que influyen en esta situación. Lo cual también ha sido reconocido por Ramírez (2002), quien expresa que los estilos parentales que utilizan los padres, se relacionan con los problemas de comportamiento de los hijos, identificando que los estilos inadecuados en donde se encuentra afecto negativo, castigos físicos, control autoritario, etc., se relacionan con problemas de conducta en esta población.

Como aspecto teórico de los estilos parentales, se tomara como referencia el trabajo desarrollado por Diana Baumrind en los años 1967 y 1971, el cual ha sido reconocido como pilar central en este tema y que tiene en cuenta la interrelación de tres variables paternas básicas, enunciadas por Torio et al. (2008) como: control, comunicación e implicación afectiva, los cuales dan como resultado tres estilos de control parental: estilo democrático, autoritario y permisivo, complementados posteriormente con el estilo indulgente, que fue propuesto por Maccoby y Martin.

Para Musitu y García (2004) el “Estilo Autorizativo” lo ejemplifican padres que hacen uso preferente de la razón y el dialogo para establecer la relación con los hijos, basándose en un estilo afectuoso, que reconoce la autoridad como importante y que ejerce adecuadamente un equilibrio entre ambos. Por otro lado los padres con un “Estilo Indulgente”, a diferencia de los autorizativos, no identifican la norma como un tema esencial, sino que hacen prevalecer sobre cualquier método, la comunicación horizontal y directa con los hijos, utilizando la coerción a través del racionamiento y la reflexión. En relación con el “Estilo Autoritario”, es ejercida por padres que consideran que la norma es la base de la educación y la disciplina, mantienen una relación asimétrica con los hijos, demandante, lejana, poco empática, considerando el afecto como un factor secundario en la educación

parental (Musitu & García, 2004). Y por último, en las palabras de estos mismos autores (2004) “el Estilo negligente se caracteriza por el bajo nivel en afecto y en límites... Por lo general son manifiestamente indiferentes con sus hijos... En estas situaciones los padres negligentes permiten a los hijos que se cuiden por sí mismos y que se responsabilicen de sus propias necesidades tanto físicas como psicológicas”.

Por lo anterior se consideró importante adelantar un estudio en el contexto local, que permitiera definir la relación existente entre los estilos parentales y el consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de 8º, 9º y 10º de la ciudad de Manizales.

2. Metodología

El diseño del estudio fue descriptivo, transversal. La población encuestada correspondió a estudiantes escolarizados de los grados 8º, 9º y 10º de las zonas urbana y rural del Municipio de Manizales, del sector público y privado, de la jornada diurna, con edades comprendidas entre los 10 y 18 años, excluyendo estudiantes con algún tipo de discapacidad mental, cognitiva o sensorial y estudiantes escolarizados en educación por ciclos.

Para la recolección de la información se llevó a cabo la conformación de un grupo de encuestadores debidamente capacitados por el equipo investigador para la recolección de la información, la cual se hizo por medio de equipos de computó a través de un aplicativo construido para este propósito, a fin de encuestar al 100% de los estudiantes de los grados mencionados de la capital de Caldas. Luego del trabajo de eliminación de encuestas por criterios de exclusión y calidad del dato, se obtuvo finalmente 13.029 encuestas que pertenecen a estudiantes de 79 instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Lo anterior permite tener unos datos reales no inferenciales de la población, debido a que se llevo a cabo un censo de la población objetivo.

Como técnica de recogida de información se utilizó una encuesta incluyendo los siguientes instrumentos: Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (Espa29) de

Musitu y García (2004). La aplicación de este instrumento puede ser individual o colectiva. Su uso es en el ámbito de adolescentes de 10 a 18 años y tiene una duración de 20 minutos aproximadamente. Según los autores, este instrumento “se ha elaborado para evaluar los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios representativos de la cultura occidental. El encuestado valora la actuación de su padre y madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global para cada padre en las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición. A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre como autorizativo, autoritario, negligente e indulgente” (Musitu & García, 2004).

En lo concerniente a las frecuencias, percepción del riesgo y aspectos relacionados con las SPA, se utilizó como base principal el instrumento de escolares del Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo (Siduc) de la Cicad/OEA (Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas/Organización de Estados Americanos) que el país ha retomado y adaptado y que viene siendo aplicado y validado en diferentes países de la región, lo cual garantizó la validez y confiabilidad necesaria en relación con el instrumento y con los resultados arrojados.

El instrumento que sirvió de base para el tema del consumo de sustancias psicoactivas, fue aplicado en el año 2011 en el Estudio Nacional de Consumo de SPA en Población Escolar, estudio que fue realizado por el Gobierno Nacional de la República de Colombia, a través del Ministerio de Justicia y del Derecho (Observatorio de Drogas de Colombia), el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), con el apoyo de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (Unodc), la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (Cicad) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Embajada de los Estados Unidos en Colombia. Así mismo este instrumento indaga sobre aspectos demográficos del estudiante, edad, sexo, grado, institución educativa, jornada de estudio, tipo de colegio según sector

público o privado, tipología familiar, zona de residencia, etc.

El estudio en torno a los estilos parentales, se realizó al final con un total de 12.268 registros, debido a que para éste análisis se eliminaron los datos de las y los estudiantes que no evidenciaron un estilo parental dominante dentro de los cuatro que arroja el instrumento Espa29, en tanto la puntuación promedio de ambos padres (estilo familiar) obtenida por la población encuestada, se ubicó exactamente sobre las líneas del plano cartesiano, sin poder determinar así un estilo parental específico. Para evaluar la consistencia interna del instrumento Espa29, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, dando como resultado 0,956 de fiabilidad.

El análisis de los datos recogidos se realizó utilizando el paquete SPSS v17 y se hizo la interpretación de datos a la luz del marco teórico, utilizando medidas estadísticas como el Chi cuadrado, el riesgo relativo, riesgo atribuible al factor y la regresión logística.

Todos los instrumentos anteriormente presentados contaron con el permiso escrito (consentimiento informado) para su utilización por parte de los autores de los mismos.

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos de la variable edad de los estudiantes encuestados, refieren una media de 14,97 años, con un valor mínimo de 10 años, un máximo de 18 años y una desviación típica de 1,24 años. A su vez se encontró que el 77,3% de la población está entre los 14 y 16 años con 10068 estudiantes de 13029. La razón estudiante de institución educativa privada es de 1 por cada 4 del sector público; de todos los estudiantes que estudian en la jornada de la mañana, el 90% corresponde al sector público y en relación con los estudiantes de instituciones de naturaleza privada se encontró que el 65.9% estudia en jornada completa y el restante en la jornada de la mañana. De la población total encuestada el 76% estudia en la jornada de la mañana, un 14.1% en jornada completa, representando sólo población del sector privado y un 9.6% en jornada de la tarde, que corresponde solamente a población del sector público.

Tabla 1. Estilos familiares.

Estilos Parentales Familiares		
Variable	No. estudiantes	%
Autorizativo	4384	35,7
Indulgente	3554	29,0
Negligente	2697	22,0
Autoritario	1633	13,3
Total	12268	100

Fuente: Elaboración propia.

Según se observa en la tabla 1, el estilo familiar más frecuente en la población encuestada fue el autorizativo, en 1 de cada 3 estudiantes y el menos frecuente fue el estilo autoritario, con una diferencia del primero con el último de 22,4%.

En relación con la figura paterna, el estilo parental más frecuente en los estudiantes, en 3 de cada 10 encuestados es el negligente y en último lugar, se encuentra el autoritario. En los estilos parentales de la madre, predomina el estilo autorizativo en el 42,5% de los

estudiantes encuestados y en último lugar, el estilo negligente.

Las sustancias con mayor prevalencia de consumo anual y mensual por parte de los jóvenes encuestados son las legales: alcohol, energizantes y cigarrillo y luego la SPA ilícita de mayor consumo en el mundo: la marihuana. Los ácidos, hongos, éxtasis, cacao sabanero, metanfetamina, bazuco, anfetaminas, heroína, yagé y ketamina arrojaron prevalencias inferiores a un 1%.

Tabla 2. Asociación entre la naturaleza de la Institución Educativa (I.E) y el consumo de SPA en el último año.

SPA	Naturaleza de la I.E.: Privado - Público				
	Chi²	P	RR	Rango del IC	%RAF
Consumo alcohol	22,0896	0,00000377	1,0665	1,0395 - 1,0942	6,23
Consumo marihuana	56,7857	0,000	0,6607	0,5913 - 0,7383	-51,34
Consumo cigarrillo	4,6265	0,0314	0,9170	0,8468 - 0,9929	-9,05
Consumo pegante	29,5068	0,00000122	0,4615	0,3460 - 0,6157	-116,66
Consumo dick	35,1823	0,000	0,5165	0,4127 - 0,6465	-93,60
Consumo cocaína	18,2783	0,0000202	0,5578	0,4245 - 0,7329	-79,27

Fuente: elaboración propia.

Según el valor p del Chi cuadrado (si este valor es menor a 0,05, se concluyó que existían diferencias estadísticamente significativas entre la causa y el efecto), existen diferencias estadísticamente significativas entre la naturaleza de la institución (privado o público) y el consumo de las 6 SPA de mayor consumo. Encontrando según los resultados del riesgo relativo, a las instituciones del sector privado como factor protector para el consumo de marihuana (RR. 0,6607, $p = 0,000$), cigarrillo

(RR. 0,9170, $p = 0,0314$), pegante (RR. 0,4615, $p = 0,000$), dick (RR. 0,5165, $p = 0,000$) y cocaína (RR. 0,5578, $p = 0,000$) y al contrario funciona como factor de riesgo para el consumo de alcohol (RR. 1,0665, $p = 0,000$). (Tabla 2.) Ahora bien, para el caso del pegante, se evidencia que el riesgo de consumirlo entre la población del sector privado, es 116% menos que entre los del sector público y con respecto al consumo de dick, esta cifra es del 93%.

Tabla 3. Asociación entre el consumo de cualquier SPA y los estilos parentales en general.

SPA	Estilos Parentales	
	Chi ²	p
Alcohol	109,09	0,000001
Marihuana	148,05	0,000001
Cigarrillo	190,34	0,000001
Pegante	107,00	0,000001
Dick	60,50	0,000
Cocaína	42,11	0,000

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 3, los valores de p del estadístico X^2 , con un nivel de confianza del 95%, evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el consumo de SPA y los estilos parentales en general ($p < .05$).

Los estilos autoritario (RR. 1,4667, $p = 0,000$) y negligente (RR. 1,2558, $p = 0,0122$) arrojaron que son un factor de riesgo para el alcoholismo, medido a través del Cage: Acrónimo en inglés de Cuttingdown (disminuir), Annoyance, (molesto) Guilty (culpable) y Eye-opener (abrir el ojo). Evidenciando que quienes cuentan con padres con un estilo autoritario (RAF. 31,81 IC= 1,1994-1,7935) o negligente (RAF. 20,37 IC= 1,0509-1,5007), tienen una probabilidad respectivamente de un 32% y un 20% mayor, de presentar alcoholismo que el de los estudiantes con padres con un estilo indulgente.

En relación con la tamización realizada por medio del Cast (Cannabis Abuse Screening Test), en donde se evaluó la posible dependencia

a la marihuana, se pudo encontrar a través del X^2 que todos los estilos parentales ($p < 0.05$) tienen una asociación estadísticamente significativa con esta problemática. Incrementando en un 37% y un 27% el riesgo de esta situación, en las y los estudiantes con padres con un estilo negligente (RAF. 36,95 IC= 1,3198-1,9065) y autoritario (RAF. 27,23 IC= 1,0986-1,7193). Por el contrario los estilos autorizativo (RR. 0,6830, $p = 0,000$) e indulgente (RR. 0,7810, $p = 0,01492$) dieron positivo como factor protector, evidenciando que las y los estudiantes que están siendo educados bajo este estilo de educación, tienen respectivamente un 46% y un 28% menos probabilidades de desarrollar una dependencia a la marihuana.

Tabla 4. Asociación entre los estilos parentales específicos y el consumo de las SPA de mayor interés.

Estilo Parental	Asociación entre los Estilos Parentales y el Consumo de SPA				
	Chi ²	p	RR	Rango del IC	%RAF
Consumo de Alcohol					
Autoritario	12,7582	0,000355	1,0427	1,0209 - 1,0649	4,09
Autorizativo	29,5799	0,00000122	0,9549	0,9387 - 0,9715	-4,72
Indulgente	25,1330	0,00000170	0,9560	0,9385 - 0,9737	-4,60
Negligente	78,4090	0,000	1,0880	1,0704 - 1,1059	8,08
Consumo de Marihuana					
Autoritario	15,2391	0,0000958	1,1942	1,0943 - 1,3033	16,26
Autorizativo	44,0011	0,000	0,7891	0,7531 - 0,8471	-26,72
Indulgente	29,8639	0,000	0,8123	0,7531 - 0,8762	-23,10
Negligente	109,4020	0,000	1,4580	1,3610 - 1,5620	31,41
Consumo de Cigarrillo					
Autoritario	33,5293	0,000	1,1808	1,1192 - 1,2458	15,31
Autorizativo	48,3935	0,000	0,8573	0,8202 - 0,8961	-16,64
Indulgente	49,7432	0,000	0,8461	0,8067 - 0,8875	-18,18
Negligente	121,5613	0,000	1,2935	1,2387 - 1,3508	22,69
Consumo de Pegante					
Autoritario	30,5523	0,000	1,5502	1,3283 - 1,8091	35,49
Autorizativo	41,6317	0,000	0,6316	0,5482 - 0,7278	-58,31
Indulgente	16,2934	0,0000554	0,7407	0,6394 - 0,8581	-35,00
Negligente	54,0776	0,000	1,6379	1,4362 - 1,8679	38,94
Consumo de Dick					
Autoritario	10,4218	0,0012465	1,2146	1,0808 - 1,3649	17,66
Autorizativo	16,2631	0,0000562	0,8267	0,7532 - 0,9074	-20,96
Indulgente	14,8938	0,0001149	0,8228	0,7446 - 0,9093	-21,53
Negligente	39,0090	0,000	1,3570	1,2343 - 1,4920	26,31
Consumo de Cocaína					
Autoritario	6,9773	0,008255	1,3002	1,0707 - 1,5789	23,09
Autorizativo	18,7602	0,0000159	0,7004	0,5953 - 0,8240	-42,78
Indulgente	4,4891	0,03411	0,8349	0,7061 - 0,9872	-19,77
Negligente	26,6882	0,0000014	1,5156	1,2943 - 1,7748	34,02

Fuente: elaboración propia.

Los cuatro estilos parentales tienen una asociación estadísticamente significativa con cada una de las seis SPA analizadas ($p < 0.05$), en donde el estilo autoritario y negligente se comportan generalmente como factores de riesgo y el estilo parental indulgente y autorizativo como factores protectores, tal cual se puede observar en la tabla 4.

Quienes tienen padres con un estilo parental negligente, tienen un 39% (RAF. 38,94 IC= 1,4362-1,8679) más de riesgo de consumir

pegantes y los que cuentan con padres con un estilo autoritario tienen este riesgo incrementado en un 35,5% (RAF. 35,49 IC= 1,3283-1,8091). Situación contraria a las y los estudiantes que están expuestos a un estilo parental indulgente o autorizativo, en donde para esta misma SPA, el 35% y el 58% de estas personas tienen menos posibilidades de consumir pegantes (Tabla 4).

De igual forma se encontró (tabla 4) que poseer unos padres con un estilo negligente eleva el riesgo en un 34% de consumir cocaína

parental, han constituido tradicionalmente una de las perspectivas más relevantes en el estudio de las relaciones paterno-filiares (Pérez, 2012).

A través de la medida estadística del riesgo relativo (RR) se evidenció que los estilos parentales indulgente y autorizativo funcionan consistentemente como factores protectores y que los estilos autoritario y negligente aparecen como factores de riesgo para el consumo de las sustancias psicoactivas. Los resultados confirman para nuestro contexto el papel que ampliamente se le ha dado a la familia como un escenario crucial en relación con el consumo de SPA en los jóvenes y nos permite identificar de forma específica el estilo parental que ideal y preferiblemente deberían asumir los padres en la forma de educar a sus hijos para favorecer conductas más adaptativas (Santana & Mota, 2009, Ministerio de Salud del Perú, 2013).

Investigaciones llevadas a cabo “fundamentalmente en los Estados Unidos con muestras que representan la clase media blanca mayoritaria, han mostrado reiteradamente que el estilo de socialización parental autorizativo es el óptimo en este contexto” (Martínez et al., 2013). Lo cual ha sido evidente en diferentes estudios realizados (Santana & Mota, 2009) en donde se ha encontrado que este estilo autorizativo o democrático está asociado con un menor consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, por lo cual es posicionado como factor protector, resultados coherentes con lo encontrado en esta investigación.

Por el contrario, los resultados del estilo negligente, se han relacionado con un mayor consumo de SPA. Ejemplo México, en donde Palacios y Andrade (2008) encontraron en relación con conductas problemas, en la cual se incluye el consumo de SPA, que un estilo materno negligente o indulgente y un estilo paterno autoritario, explican en un alto porcentaje las conductas disruptivas de los jóvenes. Por su lado en Perú, según un estudio del Ministerio de Salud del Perú (2013) en población adulta, se encontró que los estilos autoritario e indulgente están asociados al consumo perjudicial de alcohol a diferencia del estilo democrático que se asocio a un menor riesgo de presentar problemas con el consumo de esta SPA.

Datos anteriores del estilo indulgente que se contraponen con lo encontrado en España, en donde según Martínez et al. (2013) en relación con el consumo de sustancias psicoactivas, se encontró que “los hijos de padres indulgentes obtuvieron las puntuaciones más bajas en comparación con los hijos de familias autoritarias ($\alpha = 0,05$), confirmando en ese contexto que el estilo de socialización indulgente actúa como un factor de prevención para el consumo de sustancias en adolescentes españoles”, frente a los educados en hogares autoritarios, que serían los más propensos a consumir este tipo de sustancias. Aspecto que fue igualmente evidente en los resultados de los trabajos desarrollados por García & Gracia (2010), en donde el estilo indulgente arrojó mejores resultados que los jóvenes criados con un estilo autorizativo.

En Manizales se puede evidenciar al igual que en los estudios hechos en Estados Unidos, España, Perú, México y en la revisión sistemática revisada, que el estilo autorizativo en general evidencia un estilo de educación que favorece que los adolescentes no se involucren en el consumo de SPA. Lo cual refleja que en el contexto cultural de la capital caldense, la educación parental en donde el afecto y la norma están presentes, la comunicación, explicación de las reglas, la autoridad y el apoyo afectivo, serían aspectos que favorecerían que los hijos no incursionen en el tema del uso de drogas.

Por el contrario, los resultados encontrados en Estados Unidos se diferencian de los de Manizales, España (Martínez et al., 2013, García & Gracia 2010), México (Palacios & Andrade, 2008) y Perú (Ministerio de Salud del Perú, 2013) en relación con el estilo autoritario, debido a que en estos últimos se evidencia un estilo que se reconoce como de riesgo para el consumo de SPA y en el contexto estadounidense se identifica como factor protector. Presumiendo que los patrones de crianza posibilitan efectos directos en los comportamientos de los hijos, según el contexto en donde estos se dan.

El estilo indulgente arroja resultados diversos según la población encuestada, según la referencia de Martínez et al. (2013), éste estilo actúa como factor de riesgo para el consumo de SPA en una cultura como la de Estados Unidos,

México (Palacios & Andrade, 2008) y Perú (Ministerio de Salud del Perú, 2013) para el caso del estilo materno y por el contrario como factor de prevención para el caso de España (Martínez et al., 2013) y Colombia (Manizales).

Para el riesgo de alcoholismo evaluado a través del Cage, el estilo indulgente es el único estilo considerado estadísticamente como factor de prevención, comparado con los otros tres estilos. Indicando que el riesgo de alcoholismo es menor en adolescentes que cuentan con “padres igual de comunicativos con los hijos que los autorizativos, que aceptan los argumentos del hijo/a para retirar una orden o una demanda, argumentan bien, utilizan con más frecuencia la razón para obtener la complacencia y fomentan más el diálogo para lograr un acuerdo, reduciendo las acciones limitantes al diálogo y el razonamiento” (Musitu & García, 2004).

En relación a la posible dependencia a la marihuana medida a través del Cast, los resultados encontrados indican que los hijos de padres que ejercen un estilo autorizativo e indulgente tienen respectivamente un 46% y un 28% menos de probabilidades de desarrollar una dependencia a la marihuana. De hecho Oliva, Parra y Arranz (2008) plantea que al estilo indulgente se le ha venido otorgando mayor crédito en muchas investigaciones, ejerciendo un papel protector en muchos comportamientos disfuncionales de los jóvenes.

Tema consistente con lo expresado por Martínez et al. (2013) y García & Gracia (2010), quienes refieren que en España han identificado que en determinados contextos culturales el estilo de socialización indulgente se asocia con los mismos o incluso mejores resultados en los hijos que el estilo autorizativo. Igual patrón de resultados encontrados para las competencias sociales de las adolescentes iraníes, mexicanos y brasileños (Martínez et al., 2013), arrojando que los hijos de padres indulgentes han obtenido los mismos o mejores resultados que los hijos de padres autorizativos. Para estos mismos autores, se evidencia al igual que los resultados de este estudio, que el consumo de los adolescentes educados con un estilo autorizativo se encuentra próximo a los educados con un estilo indulgente,

significando básicamente dos estilos de crianza adecuados para los adolescentes actuales, y el consumo de los educados de manera negligente están próximos a los educados con un estilo autoritario, es decir, estilos que representan prácticas de educación parental que limitan las competencias de los adolescentes para manifestar comportamientos acordes a lo esperado socialmente.

Es así como se reafirma lo que evidencia la mayoría de estudios en relación con el estilo autorizativo o democrático, al ser reconocido como un patrón de crianza que favorece niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, presentando menos problemas de conducta y paralelamente de consumo de SPA (Oliva, Parra & Arranz, 2008). Por su lado los estilos que presentan mayor controversia están relacionados con el estilo autoritario, el cual es reconocido en general como inadecuado debido a que se la ha asociado a dificultades a nivel emocional en los hijos, por el escaso apoyo y afecto que brindan, conllevando a una baja autoestima y una escasa confianza en sí mismos (Oliva, Parra & Arranz, 2008). Estos mismos autores expresan que el estilo autoritario podría ser más adaptativo en culturas colectivistas. En este estudio se constató su papel como factor de riesgo para el consumo de SPA, de hecho mucho más que el estilo negligente en lo relacionado con el posible riesgo de alcoholismo.

En cambio, para algunos autores (Oliva, Parra & Arranz, 2008) los adolescentes que crecen en hogares indulgentes, aunque no suelen mostrar baja autoestima, presentan problemas externos como comportamientos antisociales o consumo abusivo de sustancias, sin alcanzar los niveles de quienes tienen padres indiferentes. Aspectos que se contradicen con lo evidenciado en este estudio, en donde como se ha expresado, arrojó resultados consistentemente como factor protector para el consumo de SPA. Es así como “A pesar de la importancia creciente de otros contextos, la familia continúa siendo un referente fundamental durante la adolescencia (Oliva, Parra & Arranz, 2008). Así, la creación de un clima relacional entre padres e hijos caracterizados por el apoyo, el afecto, la

comunicación y la promoción de la autonomía puede ser un elemento clave para favorecer el desarrollo positivo y el ajuste adolescente”.

5. Conclusiones

Estadísticamente hablando, se evidencia que existen diferencias significativas entre el consumo de SPA y la naturaleza de la institución educativa (privado o público), el sexo y la zona de residencia de los encuestados (urbana y rural). Encontrando que para el consumo de marihuana, cigarrillo, dick y cocaína, pertenecer a una institución pública, de zona urbana y ser hombre, incrementa las probabilidades de consumir alguna de estas SPA.

Se evidenció que entre las variables de estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas existe una asociación estadísticamente significativa, según los resultados del valor *p* de la prueba chi cuadrado.

Se constató estadísticamente que los estilos autoritario y negligente suelen ser un factor de riesgo para el alcoholismo, para la dependencia a la marihuana, la curiosidad por el consumo de SPA y el consumo de cualquier SPA. Contrario a los estilos autorizativo e indulgente que arrojaron resultados que los posicionan como factor protector ante estas situaciones.

El estudio desarrollado puso en evidencia, por una parte una asociación estadísticamente significativa entre las variables principales de este estudio (estilos parentales y consumo de SPA) y por la otra, que algunos estilos parentales suelen actuar como factor de prevención y otros de riesgo para el consumo de SPA. Así mismo, se encontró un débil nivel de correlación entre los estilos parentales y el consumo de SPA en estudiantes escolarizados de la ciudad de Manizales.

Los hombres siguen apareciendo más ausentes en la educación de los hijos que las madres. El estilo negligente fue predominante en el padre, con cerca de 20 puntos porcentuales por encima, respecto a la puntuación de la madre.

En relación con el consumo de SPA, se observó que, al igual que en el contexto nacional e internacional, la actual generación de adolescentes pese a tener una restricción legal

para la compra, porte y consumo de cualquier SPA, acceden a ellas de modo relativamente fácil, siendo las sustancias legales para mayores de 18 años (alcohol y cigarrillo) las que en su orden arrojan mayores prevalencias de consumo en esta población.

Lista de referencias

- Barba, M. J., Lavigne, R., Puerta, S., Portillo, R. & Rodríguez, G. (2002). *Estilos educativos y conductas adictivas: Cómo se Relacionan los Estilos Educativos Parentales y las Conductas Adictivas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Becoña, E. (2012). *Estilos parentales y consumo de drogas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología.
- Cid, P. & Pedrão, L. J. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, pp. 738-745.
- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España?: Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*. 33 (3), pp. 365-384. Doi:10.1174/021037010792215118.
- García, F. & Segura, M. C. (2005). Estilos educativos y consumo de drogas en adolescentes. *Salud y drogas*. 5 (001), pp. 35-55.
- Gobierno Nacional de la República de Colombia (2012). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar del año 2011*. Bogotá, D. C.: Cicad, Embajada de los Estados Unidos en Colombia.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25 (3), pp. 235-242.
- Ministerio de Salud del Perú (2013). *Asociación entre algunos estilos de crianza y consumo perjudicial/dependencia de alcohol, en la población adulta de Lima metropolitana y*

- Callao 2002. Informe final de investigación. Instituto Nacional de Salud Mental, Lima, Perú.
- Mosqueda, A. & Carvalho, M. G. (2011). Factores protectores y de riesgo familiar relacionados al fenómeno de drogas, presentes en familias de adolescentes tempranos de Valparaíso, Chile. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, pp. 789-795.
- Musitu, G. & García, F. (2004). *Espa29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Naciones Unidas (2012). *Resumen ejecutivo: Informe Mundial sobre las Drogas*. New York: Naciones Unidas.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje* 31 (1), pp. 93-106.
- Palacios, J. R. & Andrade, P. (2008). Influencia de las prácticas parentales en las conductas problema en adolescentes. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 7 (7), pp. 1-12.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), pp. 371-376.
- Ramírez, L. A. (2007). *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes. Un Análisis Etnográfico*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones, Valencia, España.
- Ramírez, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de psicología*, 20 (2), pp. 273-282.
- Raya, A. F. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Santana, F. & Mota, T. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Maringá: Psicologia em Estudo*, 14 (1), pp. 77-83.
- Torio, S., Peña, J. V. & Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), pp. 62-70.

Referencia para citar este artículo: Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. & Trujillo-Torres, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1357-1369.

Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes*

JULIO RUIZ-PALMERO**

Profesor Universidad de Málaga, España.

JOSÉ SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ***

Profesor Universidad de Málaga, España.

JUAN MANUEL TRUJILLO-TORRES****

Profesor Universidad de Granada, España.

Artículo recibido en julio 8 de 2015; artículo aceptado en septiembre 4 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (análítico):** El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar el uso que los adolescentes realizan de Internet y los teléfonos móviles. Se utilizó un diseño descriptivo, para la muestra se seleccionaron aleatoriamente 10 centros educativos, registrando 874 encuestas. Los adolescentes utilizan masivamente la Red, accediendo a la misma cada vez más a través del teléfono móvil, no aparecen casos llamativos de dependencia en el empleo del teléfono móvil. Otro de los problemas detectados ha sido el del tiempo de conexión a Internet, que aumenta de manera significativa al igual que destacan otros estudios similares. Es fundamental potenciar el papel de familias y centros educativos para dotar a los jóvenes de estrategias que les permitan realizar unos usos adecuados.

Palabras clave: Internet, teléfonos inteligentes, adolescentes (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Using Internet and dependence on mobile phones in adolescents

• **Abstrac (analytical):** The main objective of this study was to analyze the use made of the teenagers Internet and mobile phones. A descriptive design was used, for the sample were randomly selected 10 schools, registering 874 surveys. Teens use Internet massively, increasingly accessed via mobile phone, although do not show a lot of cases of dependency on the use of mobile phone. Another of the problems identified was the Internet connection time, which increases significantly as others

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es el resultado de la investigación realizada dentro del Proyecto Análisis del impacto del M-learning en adolescentes (Código: P-SEJ533-MLEARNIG15) desarrollado por el Grupo de Investigación Innoeduca de la Universidad de Málaga (España), Grupo consolidado de la Junta de Andalucía SEJ-533, en colaboración con la Universidad de Granada. Realizado entre diciembre de 2014 y mayo de 2015. Área: Sociología; subárea: Estudios de la familia.

** Profesor Titular de Universidad. Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Málaga (Premio Extraordinario de Doctorado), Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Experto Universitario en Entornos Virtuales de Formación y Licenciado en Matemáticas. Correo electrónico: julio@uma.es.

*** Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Presenta una gran experiencia como docente en diversos Centros de Educación y Primaria. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora como Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Correo electrónico: josesanchez@uma.es.

**** Diplomado en Magisterio por la Universidad de Granada, Licenciado en Pedagogía por la Uned (Madrid), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y Máster universitario en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación por la Universidad de Málaga. Correo electrónico: jttorres@ugr.es.



similar studies indicates. It is essential to enhance the role of families and schools to equip young people with strategies to do adequate use.

Key words: Mobile phones, internet, adolescents (Unesco Social Sciences Thesaurus).

A utilização da Internet e a dependência de celulares dos adolescentes

• **Resumo (analítico):** O principal objetivo deste estudo foi analisar o uso da Internet e de celulares pelos adolescentes. Utilizou-se um modelo descritivo. Para a amostra, a seleção ocorreu de forma aleatória em 10 centros educativos, registrando 874 respostas. Os adolescentes utilizam massivamente a Internet e a acessam cada vez mais por meio dos smartphones. Não constam, nesta pesquisa, casos marcantes de dependência no emprego do smartphone. Outro dos problemas detectados tem sido o do tempo de conexão à Internet, que aumenta de maneira significativa, conforme destacam outros estudos similares. É fundamental reforçar o papel das famílias e das escolas na hora de adotar estratégias que permitam aos jovens utilizar a internet de modo adequado, visando a potencialização de suas capacidades cognitivas.

Palavras-chave: Internet, smartphones, adolescentes (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Análisis de resultados -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En la actual sociedad, los avances sociales se desarrollan de forma paralela a los de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estas facilitan nuevos roles para trabajar tanto con nuevos contactos como con otros ya existentes. En dicha línea, Castells (2001) sostiene que Internet facilita la existencia de modelos sociales individualistas de relación en la Red.

La aparición de dicho individualismo no sería más que un reflejo del cambio que se está produciendo en nuestra sociedad en lo relacionado con los modelos tradicionales de comunicación (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro & Oberst, 2008), construyéndose comunidades entorno a intereses comunes en donde la distancia no juega un papel determinante.

Por otro lado, el crecimiento exponencial que el uso de la telefonía móvil ha desarrollado en los últimos tiempos, con una tasa de penetración del 100%, hace que esta se haya convertido en un objeto social dominante y personal (Sánchez-Carbonell et al., 2008).

Por tanto, parece evidente que tanto Internet como la telefonía móvil son actualmente pilares básicos en la revolución social que los jóvenes están llevando a cabo con el empleo de estas

tecnologías. Elementos de la Red como el anonimato, la sincronía, la socialización y el sentirse miembro de una comunidad, la creación de su propia identidad digital... y del móvil, como la posibilidad de estar en permanente contacto, posibilidad de socialización, aumento de la autonomía, mejora en la gestión del tiempo y la información..., hacen que el binomio Internet y telefonía móvil sea enormemente atractivo para los adolescentes (Beranuy & Sánchez-Carbonell, 2007).

Utilización de Internet

No podemos concebir en la actualidad una sociedad sin Internet, la realidad pone de manifiesto el papel fundamental que esta juega en el día a día de nuestros adolescentes, así como de jóvenes y adultos. Según el *Instituto Nacional de Estadística* (INE, 2014) en su última encuesta sobre el equipamiento y uso de TIC en los hogares españoles, el 74,4% de los hogares españoles dispone de conexión a la Red, existiendo en la actualidad en España más usuarios de Internet (76,2%) que de ordenador (73,3%). De hecho, el 77,1% de los internautas se conectan a la misma a través del teléfono móvil, cabe destacar que el principal tipo de conexión a la Red por banda ancha es

la conexión móvil a través de un dispositivo móvil.

En el mismo estudio se aborda el empleo de las TIC por parte de los menores, obteniéndose unos resultados de utilización de la Red muy altos (92,0%) entre los adolescentes. Estos datos están en línea con los existentes en la Unión Europea, con una proporción de hogares con acceso a Internet cercana al 80%.

Si nos referimos a los datos publicados en la 17ª Encuesta a Usuarios de Internet de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2015), observamos que los principales usos de la Red siguen estando relacionadas con la búsqueda de información y la visualización *online* de contenidos (vídeos, música y TV), todos ellos por encima del 80%. Además de ello, un 76% se conecta diariamente a las redes sociales, lo que confirma la relevancia que las mismas están tomando en el consumo diario de Internet. A destacar en este aspecto, que 9 de cada 10 usuarios se conectan a la Red mediante el teléfono móvil o tableta, ganando estos dispositivos cuota en relación con otros dispositivos más tradicionales.

Los beneficios que aporta la Red son múltiples, de hecho hemos cambiado la forma de relacionarnos y de comunicarnos en gran medida gracias a la Red. Sin embargo, todas esas ventajas pueden llevar consigo ciertos riesgos, provocados por usos inadecuados o desmedidos, que aumentan si nos centramos en estudios que analizan el uso que de la Red realizan los adolescentes (Castellana, Sánchez-Carbonell, Jordana & Fargues, 2007, Echeburúa & de Corral, 2010, Ruiz-Olivares, Lucena, Pino & Herruzo, 2010, Widyanto & McMurrin, 2004).

En el último estudio proporcionado por el INE (Instituto Nacional de Estadística, 2014), la utilización del ordenador está prácticamente extendida a la mayoría de los jóvenes menores de 18 años (96,5%), con un porcentaje del 93,2% en el caso de empleo de Internet. Por tanto, parece evidente que la preocupación por el posible mal uso de las TIC por parte de los adolescentes no es baladí, de hecho existe cierta relación entre el uso problemático y el tiempo de conexión (Acosta-Silva & Muñoz, 2012, Muñoz-Rivas, Fernández & Gámez-Guadix,

2010, Valderrama, 2013, Viñas, Juan, Villar, Caparrós, Pérez & Cornella, 2002).

En esa línea de preocupación, surge la iniciativa *Chaval.es* de la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información del Gobierno de España, puesta en funcionamiento por *Red.es* con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de minimizar la brecha digital entre padres, tutores y educadores respecto al avance de los adolescentes en el uso de las TIC. El principal objetivo de esta iniciativa es formar a los adultos sobre las posibilidades de las TIC, proponerles buenas prácticas y plantearles retos y contenidos que les sean útiles en su relación con los adolescentes, contando con el apoyo de organismos e instituciones públicas que trabajan para garantizar los derechos de los menores en Internet.

Otras iniciativas similares se han desarrollado bajo la supervisión de la Comisión Europea como la *EU Kids Online*, aunque más enfocada a evaluar el uso que los jóvenes europeos realizan de la Red, concluyen igualmente la importancia del papel de los padres en dotar a sus hijos de estrategias y habilidades para realizar un uso adecuado de las TIC en la actual sociedad de la información.

Todo lo expuesto anteriormente pone de manifiesto la relevancia que este tema viene provocando desde hace más de una década, existiendo diferentes investigaciones y estudios que abordan desde las actitudes hacia Internet (Aslanidou & Menexes, 2008, Ruiz-Olivares et al., 2010), hasta analizar dónde comienza el uso no saludable de la Red y la posible adicción a la misma (Caplan, 2002, Caplan, Williams & Yee, 2009, Meerkerk, Eijnden & Garretsen, 2006, Shapira et al., 2003), así como otros que comparan sujetos que utilizan en exceso la Red con otros que realizan un uso *normal* (Carbonell, Fuster, Lusaar & Oberst, 2012, Echeburúa & de Corral, 2010, Yang & Tung, 2007).

Utilización del teléfono móvil

El teléfono móvil, en la actualidad teléfonos inteligentes o *smartphones*, se ha convertido en los últimos años en un elemento indispensable en la vida nuestros adolescentes, y no se emplea únicamente para hablar sino que las múltiples

aplicaciones que permiten ejecutar estos terminales inteligentes hacen que el empleo de los mismos sea cada vez más complejo y permita a su vez socializarse con sus iguales.

Además, para ellos el teléfono móvil es mucho más que un teléfono inteligente, entre las principales características que hacen que los adolescentes los consideren enormemente atractivos, destacan las siguientes (Chóliz, 2008):

- *Autonomía.* El teléfono móvil les ofrece autonomía respecto a padres o familiares, pero al mismo tiempo que les ofrece esto permite que los padres puedan “controlar” a sus hijos, pues les permite conectar con ellos en cualquier momento y lugar (Fortunati & Magnanelli, 2002).
- *Identidad y prestigio.* Más allá de la importancia de la marca del teléfono móvil o del tipo de terminal, que puedan significar un determinado estatus, para muchos adolescentes el teléfono móvil se convierte en un objeto personalizable, donde puede reflejar su personalidad y valores (Lobet-Maris, 2003, Katz & Sugiyama, 2006).
- *Aplicaciones tecnológicas.* Cualquier innovación tecnológica asociada a la electrónica y la tecnología conlleva un alto nivel de fascinación para los adolescentes. De hecho, no suelen presentar ningún inconveniente a la hora de familiarizarse con las mismas, dedicando mucho menos tiempo que los adultos para adquirir las competencias necesarias para su empleo.
- *Actividad de ocio.* Las posibilidades que les ofrece el teléfono móvil cada vez son mayores y más relacionadas con el tiempo de ocio de los usuarios, por tanto se están convirtiendo cada vez más en fuente de ocio para los adolescentes (Rodríguez, 2002).
- *Aumento y establecimiento de relaciones interpersonales.* Las distintas aplicaciones de los teléfonos móviles favorecen el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales. El uso de diferentes redes sociales como *Facebook*, *Tuenti*, *Twitter*, *Instagram*..., así como de herramientas de comunicación como

Whatsapp facilitan dichas relaciones. En este sentido resulta de especial interés las posibilidades que se abren en el ámbito educativo con la integración de estas aplicaciones como herramientas que faciliten la comunicación y el trabajo colaborativo en el ámbito escolar (Ngaleka & Uys, 2013, Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez & Gómez-García, 2013, Sánchez-Rodríguez, Ruiz-Palmero & Sánchez-Rivas, 2015).

El empleo del teléfono móvil ha hecho que los usos de estos sean cada vez más variados y la dependencia de los mismos haya aumentado de una manera importante.

Los índices de consumo problemático de teléfonos móviles en España oscilan desde el 2,8% (Carbonell et al., 2012) hasta el 19,5% (Sánchez-Martínez & Otero, 2008), en dichos estudios se observa que las mujeres tienen en general más problemas en el uso del móvil y lo perciben como más inseguro (Carbonell et al., 2012, Chóliz, 2008, Chóliz, Villanueva & Chóliz, 2009).

Diferentes estudios sostienen que la preocupación social por posibles malos usos del móvil ha descendido fundamentalmente por la disminución en la facturas que pagan las familias, aumentado por el contrario la preocupación por los malos hábitos en el empleo de redes sociales, *whatsapp*... (Echeburúa & de Corral, 2010), pues se han convertido en los medios favoritos por los adolescentes para comunicarse y relacionarse con sus iguales.

De hecho, existen estudios que afirman que los adolescentes priorizan la comunicación mediada por el móvil, estando más preocupados de sus relaciones a través de este que de las personales (Bianchi & Phillips, 2005, Sánchez-Carbonell et al., 2008, Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013). Todo ello puede provocar a la larga problemas en las relaciones cara a cara, así como ansiedad en los adolescentes cuando están esperando la respuesta a algún mensaje enviado y esta no llega o no tiene acceso al móvil en un determinado período de tiempo (Muñoz-Rivas, Fernández & Gámez-Guadix, 2010).

Por tanto, parece evidente que son los jóvenes y los adolescentes el grupo de riesgo

más importante en el empleo del teléfono móvil, son grupos vulnerables ya que les resulta complicado controlar sus impulsos y emociones, siendo fácilmente influenciados por las campañas de publicidad, aceptando el móvil como un símbolo de estatus, pudiendo provocar problemas de autoestima en aquellos que no posean el último modelo o no reciban un número determinado de visitas o comentarios a sus intervenciones (Muñoz-Rivas, Fernández & Gámez-Guadix, 2010).

En definitiva, el desarrollo de la investigación que presentamos y la extensa literatura existente al respecto, no hacen más que poner de manifiesto el interés que suscita hoy en día temas como las expuestas. La cada vez mayor preocupación por los riesgos y abusos en el uso de Internet y el teléfono móvil justifican estudios como el que se ha llevado a cabo.

La investigación desarrollada se plantea con el objetivo fundamental de analizar de manera precisa el uso que nuestros adolescentes realizan de Internet y los teléfonos móviles. Siendo el fin último de la misma doble, por un lado a nivel *descriptivo*, la información obtenida debe proporcionar un mayor conocimiento de la realidad existente y, a nivel *práctico*, los datos obtenidos deben reflejarse en recomendaciones

a distintos niveles (adolescentes, familias y centros docentes).

2. Metodología

Participantes

Para conseguir los **objetivos** señalados con anterioridad se llevó a cabo una encuesta entre los estudiantes de Bachillerato de Málaga, con población urbana, por lo que no se presentan resultados en adolescentes de comunidades no urbanas y/o comunidades indígenas. Los datos que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía acerca de la población de estudiantes se acercan a los 21000 individuos aproximadamente. En este estudio, de diseño descriptivo, para la selección de la muestra se eligieron de forma aleatoria 10 centros, tanto públicos como privados/concertados, obteniéndose en ellos 874 encuestas (una vez que se eliminaron 360 cuestionarios incompletos), con participación desinteresada y voluntaria. Este número excede del mínimo requerido (377) para un tamaño de muestra con un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza del 5%.

El tratamiento estadístico se realizó utilizando el programa SPSS versión 20.

Tabla 1. Muestra por curso y género.

	N	Sexo	
		Hombre	Mujer
1º Bachillerato	397	87	310
2º Bachillerato	477	125	365
Total	874	212	662

Fuente: elaboración propia.

De los alumnos encuestados el 75,7% fueron mujeres frente al 24,3% hombres.

Instrumento

Para proceder a la recogida de información, se preparó un cuestionario *ad hoc* que debía ser cumplimentado de forma telemática y anónima por el alumnado de Bachillerato, aprovechando su asistencia a aulas con dotación informática. La recogida de datos se realizó entre febrero y mayo de 2015.

Estaba formado por un total de 28 ítems divididos en dos secciones:

1. La primera con datos sociodemográficos (curso género, tiempo de conexión a Internet, entre otras).
2. Una segunda con el *Test of Mobile-phone Dependence -TMD-* (Chóliz, 2012), que presenta dos grupos de 22 ítems (ver apéndice) a los que hay que responder con

dos escalas *likert* (primer grupo: 1 - nunca, 2 - rara vez, 3 - a veces, 4 - frecuentemente y 5 - siempre; segundo grupo: 1 - completamente en desacuerdo, 2 - algo en desacuerdo, 3 - neutral, 4 - algo de acuerdo y 5 - totalmente de acuerdo).

Aplicado a ambos grupos de ítems alfa de Cronbach arroja un valor de ,899. De forma individual el primero arroja ,818 y el segundo ,852 en dicha escala. La correlación entre cada uno de los ítems y el resto es mayor de 0,5, lo que indica que todos miden el mismo constructo: la dependencia del teléfono móvil.

3. Análisis de resultados

Se ha realizado un análisis bivariado de la asociación uso de Internet y las variables sociodemográficas, mediante la prueba de χ^2 .

Antes de comenzar a abordar los resultados de las encuestas, consideramos relevante incidir en el dato de uso de Internet. El 100% indica que lo utiliza y, de ellos, el 86,7% desde hace más de 4 años (tabla 2).

Tabla 2. ¿Desde cuándo usa Internet?

	Sexo		Total	Porcentaje
	Hombre	Mujer		
Menos de 6 meses	0	2	2	,2
De 6 meses a 1 año	0	1	1	,1
De 1 a 2 años	3	5	8	,9
De 2 a 3 años	4	26	30	3,4
De 3 a 4 años	16	61	77	8,8
Más de 4 años	189	567	756	86,5

Fuente: elaboración propia.

Una gran parte del alumnado está bastante tiempo conectado a Internet: algo más de un

50% más de 3 horas al día (n=443), un 20,6% (n=180) más de 5 horas (tabla 3).

Tabla 3. ¿Cuánto tiempo dedica a estar conectado a Internet al día?

	Sexo		Total	Porcentaje
	Hombre	Mujer		
Menos de 1 hora	9	16	25	2,9
De 1 a 2 horas	47	135	182	20,8
De 2 a 3 horas	62	162	224	35,6
De 3 a 4 horas	35	121	156	17,8
De 4 a 5 horas	23	84	107	12,2
Más de 5 horas	36	144	180	20,6

Fuente: elaboración propia.

Y el dispositivo preferido para la conexión es el teléfono inteligente (90,7%, n=793)

seguido de los ordenadores portátiles (82%, n=717).

Tabla 4. ¿A través de qué dispositivo se conecta a Internet?

	N	Porcentaje
Ordenador portátil / netbook	717	82
Tableta	181	20,7
Teléfono móvil / smartphone	793	90,7
Consolas / ordenador sobremesa	57	6,6

Fuente: elaboración propia.

No se aprecian diferencias significativas con respecto al sexo y antigüedad de uso de la Red, ni entre sexo y tiempo de conexión. Sí las hay entre sexo y conexión a Internet a través de portátil/netbook $\chi^2(2, N=874)=9,613, p<.005$ siendo significativamente mayor el porcentaje de hombres que de mujeres que se conectan a través de este dispositivo.

Una gran parte del alumnado está bastante tiempo conectado a Internet desde casa principalmente ($M=4,82, DT=.55$) (escala Likert: desde 1 es nunca hasta 5 a diario) y en el instituto ($M=3,94, DT=1,24$).

Tabla 5. ¿Dónde y con qué frecuencia utilizas el teléfono móvil?

	Nunca	Algunos días al mes	Algunos días a la semana	Casi todos los días	A diario
En casa	4	11	11	88	760
En el instituto	66	56	143	212	397
Mientras me desplazo (coche, autobús, metro...)	169	111	117	173	304
En la calle	69	109	147	224	325
En lugares de ocio y diversión	173	199	165	159	178

Fuente: elaboración propia.

Para los 22 ítems que componen el TMD de Chóliz (2012) se utilizó un análisis factorial, en concreto la técnica de rotación debido a que se supone que están correlacionados unos con otros, que no son independientes. Con el fin de no parecer que se estaba realizando un análisis estructurado, se evitó llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio.

Mediante el contraste de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 (gl=231, N=874)= 7542,348, p < .001$) se puede afirmar que se correlacionan en los sujetos estudiados, por lo que la matriz de correlación es adecuada para la factorización. Por su parte, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,918$) también indicó que la matriz de correlación era adecuada para el análisis.

Cuatro factores fueron extraídos del análisis factorial (método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación Promax con Kaiser con un valor para kappa de 4, que permite que los factores estén correlacionados). El primero explicaba el 33,67% de la varianza y se componía de los ítems 4, 5, 6, 8, 9, 18, 21 y 22 del cuestionario final. Teniendo en cuenta su contenido este primer factor fue etiquetado como uso desmedido o

inadecuado, ya que se refieren a un uso por encima de lo deseado y, en ocasiones, para superar la soledad o el aburrimiento.

El segundo factor, compuesto por 6 ítems (11, 13, 14, 15, 16 y 20), explicaba el 9,4% de la varianza. Se etiquetó como abstinencia al agrupar ítems en los que se manifestaba inquietud ante la posibilidad de no disponer de teléfono.

El tercer factor explicaba el 7% de la varianza y estaba compuesto por los ítems 1, 2, 3, 7 y 10, que se refieren a la dificultad de poner freno al uso del teléfono y a los problemas familiares que conlleva. Este factor fue etiquetado como falta de control y problemas familiares.

Finalmente, el cuarto factor explicaba el 6% de la varianza y estaba compuesto por los ítems 12, 17 y 19 y debido a que hacen referencia a incremento (gasto, llamadas o SMS) fue etiquetado el factor con dicha etiqueta.

Tabla 6. Matriz de componentes extraídos mediante análisis de componentes principales.

	Componente			
	1 Etiqueta Uso desmedido o inadecuado	2 Etiqueta Abstinencia	3 Falta de control y problemas familiares	4 Incremento
Ítem 1	,393	-,134	,561	-,131
Ítem 2	,070	,032	,731	-,150
Ítem 3	-,032	-,062	,795	,080
Ítem 4	,499	-,010	,387	-,095
Ítem 5	,626	-,233	-,098	,384
Ítem 6	,722	-,122	,212	-,067
Ítem 7	-,127	,079	,586	,315
Ítem 8	,868	-,038	-,159	,046
Ítem 9	,580	,096	,150	-,094
Ítem 10	-,194	,011	,809	,161
Ítem 11	,322	,414	,147	-,022
Ítem 12	-,031	,096	,019	,753
Ítem 13	,063	,875	-,140	-,008
Ítem 14	-,215	,690	,138	,068
Ítem 15	,025	,825	-,024	,025
Ítem 16	,209	,399	,276	-,039
Ítem 17	,135	-,074	,002	,726
Ítem 18	,716	,071	-,115	,072
Ítem 19	,041	,034	,102	,652
Ítem 20	,027	,825	-,071	-,051
Ítem 21	,661	,263	-,193	,055
Ítem 22	,331	,252	,125	,122

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 muestra la correlación entre los cuatro factores extraídos.

Tabla 7. Matriz de correlación de los componentes.

Componente	1: Uso desmedido o inadecuado	2: Abstinencia	3: Falta de control y problemas familiares	4: Incremento
1: Uso desmedido o inadecuado	1,000			
2: Abstinencia	,537	1,000		
3: Falta de control y problemas familiares	,447	,405	1,000	
4: Incremento	,208	,258	,334	1,000

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al sexo, se aprecia (ver tabla 8: análisis de varianza Anova de un solo factor) diferencias significativas en los factores 1 y 2, teniendo las mujeres más dependencia que los hombres a los teléfonos móviles. En comparación con los hombres, las mujeres

hacen un uso de ellos por encima de lo deseado y, en ocasiones, para superar la soledad o el aburrimiento y, por otra parte, manifestando inquietud ante la posibilidad de no disponer de teléfono.

Tabla 8. Diferencias según sexo.

	Sexo	Media	Desv. Típica	F	p
1: Uso desmedido o inadecuado	Masculino	-,27	,98	22,318	,000
	Femenino	,08	1,03		
2: Abstinencia	Masculino	-,24	1,00	17,275	,000
	Femenino	,07	,94		
3: Falta de control y problemas familiares	Masculino	-,00	1,03	,020	,887
	Femenino	,00	,98		
4: Incremento	Masculino	-,10	,91	3,178	,075
	Femenino	,03	1,00		

Fuente: elaboración propia.

Los 22 ítems del TMD, valorados con una escala Likert de 5 puntos, son un instrumento para la evaluación de los síntomas de adicción a los teléfonos móviles. El puntaje mínimo de dichos ítems es 22 y el máximo 110.

Según otras pruebas que miden la adicción tecnológica, como el *Internet Addiction Test*, desarrollado por Young (1998), que es una de las escalas más utilizadas (Aboujaoude, 2010), puntajes inferiores al 50% (en nuestro estudio 55 puntos) corresponderían a un uso controlado

de Internet (en nuestro caso de los teléfonos móviles); entre el 51% y el 80% (de 56 y 88 puntos) a problemas frecuentes debido a su uso y un puntaje superior al 80% (89 puntos o más) a problemas significativos en la vida asociados al uso de los recursos electrónicos.

Atendiendo a estos criterios (véase tabla 9) encontramos un porcentaje inferior al 1% de estudiantes que tienen un gran problema de adicción, mientras que un 39,59% presenta problemas importantes.

Tabla 9. Suma de los 22 ítems del TMD.

	Frecuencia	Porcentaje
<= 50%	522	59,72
51% - 80%	346	39,59
81% - 100%	6	,69
Total	874	100,00

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El interés por el empleo que los adolescentes realizan de la Red ha aumentado en los últimos años, los problemas de uso excesivo han generado tal alarma social que incluso muchos estudios en los últimos años se han centrado no solo en la problemática en sí, sino también en analizar si el uso de Internet podría conllevar algún tipo concreto de adicción (Carbonell et al., 2012).

En dicha línea, la investigación que presentamos se planteó con el objetivo de analizar de manera precisa el uso que nuestros

adolescentes realizan de Internet y los teléfonos móviles.

Entre los datos obtenidos podemos destacar, en primer lugar, la constatación de que tanto la utilización del teléfono móvil y de Internet poseen un nivel de implantación entre los adolescentes muy elevado. Los datos obtenidos en ese sentido son claros, el 100% afirma que utiliza la Red y el 86,7% que lo hace desde hace más de 4 años. Este resultado es coincidente con los facilitados por el INE (2014), en el que se afirmaba que el acceso a Internet de los adolescentes estaba prácticamente generalizado en nuestro país. Otro dato coincidente con ese

estudio es el de la manera de acceder a Internet, el 90,7% de adolescentes de nuestro estudio accede mediante el teléfono móvil, similar a los 9 de cada 10 usuarios que afirma el estudio del INE (2014). En la mayoría de los datos obtenidos no existen grandes diferencias por género, únicamente entre las variables género y conexión a la Red a través de portátil/netbook, $\chi^2(2, N=874)=9,613, p<.005$, encontramos una diferencia significativa, siendo los chicos los que más lo hacían a través del portátil/netbook, datos que van en la línea del estudio realizado por (Gross, 2004).

En relación con el tiempo y lugar de conexión no se muestran diferencias significativas en cuanto al género, tal y como plantean trabajos previos (Gross, 2004, Rial-Boubeta, Gómez-Salgado, Isorna-Folgar, Araujo-Gallego & Varela-Mallou, 2015). Si se han detectado diferencias reseñables en cuanto a la dependencia en el empleo del móvil, aquí las chicas muestran una mayor dependencia en su empleo y manifiestan su inquietud en caso de no tener acceso a los mismos, generando estas actitudes conflictos frecuentes con sus padres.

Centrándonos en los problemas que un uso excesivo de los teléfonos móviles pudieran llevar consigo, en el estudio desarrollado un porcentaje inferior al 1% manifiesta tener problemas de adicción, como podemos observar en la tabla 9, algo que coincide con otros estudios como el de (Sánchez-Carbonell et al., 2008). Sin embargo, se ha observado que un 39,50% si manifiesta problemas importantes por el uso abusivo del teléfono móvil.

La estructural factorial del cuestionario incluyó factores que representaban los principales criterios de dependencia, lo que justificó la utilidad del TMD como elemento de diagnóstico, este instrumento mide los principales criterios de dependencia, siendo los resultados obtenidos coherentes con los obtenidos en otros estudios previos (Bianchi & Phillips, 2005, Demetrovics, Szeredi & Rózsa, 2008, Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis & Tsitsika, 2011).

El primer factor del cuestionario hacía referencia al uso desmedido o inadecuado del teléfono móvil, ofreció el mayor porcentaje de la varianza e incluía la dificultad para controlar

el comportamiento y los impulsos, algo muy común en otros tipos de dependencias. En este caso, se incluyen dos aspectos básicos de la adicción que, de nuevo, parecen estar correlacionados y tienen fundamentos conceptuales comunes. El segundo factor hacía referencia a la abstinencia y agrupaba ítems en los que se manifestaba inquietud ante la posibilidad de no disponer de teléfono. El tercer factor estaba compuesto por los ítems que hacían referencia a la dificultad de poner freno al uso del teléfono y a los problemas familiares que conlleva. El cuarto factor explicaba el incremento en consumo y consumo de datos.

El TMD mostró correlaciones fuertes y estadísticamente significativas en relación con el tipo de dispositivo con el que se conectan los adolescentes a Internet, con la dependencia a los dispositivos móviles y con la problemática que aparece cuando el empleo aumenta a niveles excesivamente altos o que pueden causar trastornos. Del mismo modo, el cuestionario ha demostrado ser sensible a las diferencias de género como hemos observado.

Por último indicar que el estudio realizado tiene sus limitaciones, no solo por no haber tenido en cuenta asociaciones existentes entre posibles disfunciones psicosociales, sino precisamente por la aparición de nuevas funciones de los teléfonos móviles, el empleo de Internet en el móvil o el desarrollo de aplicaciones como *WhatsApp*, que modifican permanentemente el patrón de empleo de los mismos y el perfil de sus usuarios.

Consideramos importante continuar estudios como el presentado, que permitan obtener datos que faciliten la puesta en marcha de programas de prevención y buenas prácticas entre los adolescentes. En este sentido consideramos de especial interés el papel que juegan las familias y los centros educativos (Rial-Boubeta et al., 2015), las familias para que se conviertan en punto de información y referencia en el uso de la Red y los teléfonos móviles para sus hijos; y los centros educativos como centros de formación e interlocutores válidos para modular los conocimientos, actitudes y hábitos de empleo ente los adolescentes, estableciendo dentro los propios diseños curriculares una formación integral

sobre Internet que promueva un uso apropiado de la misma.

Lista de referencias

- Aboujaoude, E. (2010). Problematic Internet use: an overview. *World Psychiatry*, 9 (2), pp. 85-90.
- Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 107-130.
- Araya-Castillo, L. & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 109-121. Doi: 10.1600/1692715x.1116130612.
- Aslanidou, S. & Menexes, G. (2008). Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education*, 51 (3), pp. 1375-1391.
<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.003>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2015). *Navegantes en la Red. 17ª Encuesta a Usuarios de Internet*. Madrid. Recuperado de: http://download.aimc.es/aimc/974_ryRa6/150312_encuesta17b.pdf
- Beranuy, M. & Sánchez-Carbonell, X. (2007). *El móvil en la sociedad de la comunicación. Globalización y salud mental*. Barcelona: Herder.
- Bianchi, A. & Phillips, J. G. (2005). Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (1), pp. 39-51.
<http://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.39>.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18 (5), pp. 553-575. [http://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](http://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3).
- Caplan, S. E., Williams, D. & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 25 (6), pp. 1312-1319.
- Carbonell, X., Fuster, H., Lusa, A. C. & Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles Del Psicólogo*, 33 (2), pp. 82-89.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Jordana, C. G., & Fargues, M. B. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles Del Psicólogo*, 28 (3), pp. 196-204.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Chóliz, M. (2008). *Uso y abuso del teléfono móvil en la adolescencia en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias (Fepad).
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence (TMD). *Prog Health Sci*, 2, pp. 33-44.
- Chóliz, M., Villanueva, V. & Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española De Drogodependencias*, 34 (1), pp. 74-88. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/22402>
- Demetrovics, Z., Szeredi, B. & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of Internet addiction: the development of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Behavior Research Methods*, 40 (2), pp. 563-574.
- Echeburúa, E. & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista De Socidrogalcohol*, 22 (2), pp. 91-96.
- Fortunati, L. & Magnanelli, A. M. (2002). El teléfono móvil de los jóvenes. *Estudios De Juventud*, 57, pp. 59-78.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, pp. 633-649. <http://doi.org/doi:10.1016/j.appdev.2004.09.005>.



- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np864.pdf>
- Katz, J. E. & Sugiyama, S. (2006). Mobile phones as fashion statements: The co-creation of mobile communication's public meaning. En R. S. Ling & P. E. Pedersen (ed.) *Mobile communications: Re-negotiation of the social sphere*, (pp. 63-81). Kent: Springer-Verlag.
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D. & Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic internet use among adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, pp. 595-607. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-11-595>.
- Lobet-Maris, C. (2003). Mobile phone tribes: Youth and social identity. En L. Fortunati, J. E. Katz & R. Riccini (ed.) *Mediating the human body: Technology, communication and fashion*, (pp. 93-102). New York: Lawrence Erlbaum.
- Meerkerk, G.-J., Van Den Eijnden, R. J. J. M. & Garretsen, H. F. L. (2006). Predicting Compulsive Internet Use: It's All about Sex! *CyberPsychology & Behavior*, 9 (1), pp. 95-103. <http://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.95>.
- Muñoz-Rivas, M. J., Fernández, L. & Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (02), pp. 697-707.
- Ngaleka, A. & Uys, W. (2013). M-learning With WhatsApp: A Conversation Analysis-Tags education mobile communication systems in education. In E. Ivala, (ed.) *8th International Conference on e-learning*. Cape Town: Academic Conferences and Publishing International
- Rial-Boubeta, A., Gómez-Salgado, P., Isorna-Folgar, M., Araujo-Gallego, M. & Varela-Mallou, J. (2015). Pius-a: Problematic Internet Use Scale in adolescents. Development and psychometric validation. *Adicciones*, 27 (1), pp. 47-63.
- Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*. Madrid: Injuve.
- Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, J. & Herruzo, J. (2010). Analysis of behavior related to use of the Internet, mobile telephones, compulsive shopping and gambling among university students. *Adicciones*, 22 (4), pp. 301-309.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. & Gómez-García, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Píxel-Bit. Revista De Medios y Educación*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661357>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. & Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20 (2), pp. 149-160.
- Sánchez-Martínez, M. & Otero, A. (2008). Factors Associated with Cell Phone Use in Adolescents in the Community of Madrid (Spain). *CyberPsychology & Behavior*, 12 (2), pp. 131-137. <http://doi.org/10.1089/cpb.2008.0164>.
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. & Sánchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense De Educación*, 26, pp. 159-174. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17 (4), pp. 207-216. <http://doi.org/10.1002/da.10094>.
- Valderrama, L. B. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 123-135. Doi: 10.11600/1692715x.111010812.
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Caparrós, B., Pérez, I. & Cornella, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud*, 13 (3), pp. 235-256.
- Widyanto, L. & McMurrin, M. (2004). The Psychometric Properties of the Internet Addiction Test. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (4), pp. 443-450. <http://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.443>.
- Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23 (1), pp. 79-96. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037>.
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1 (3), pp. 237-244. <http://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>.



Referencia para citar este artículo: Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. & Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1371-1387.

Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España*

ANA BELÉN CANO-HILA**

Profesora Universidad de Barcelona, España.

ANGELINA SÁNCHEZ-MARTÍ***

Profesora Universidad de Barcelona, España.

MARÍA INÉS MASSOT-LAFÓN****

Profesora Universidad de Barcelona, España.

Artículo recibido en abril 29 de 2015; artículo aceptado en agosto 24 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo analiza la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los factores de riesgo y los factores protectores que favorecen la continuidad académica en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO). Dicho análisis es parte de un estudio longitudinal más amplio y se ubica en su última fase en la que se llevaron a cabo grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a los jóvenes que lograron persistir. Los resultados encuentran que los jóvenes que desarrollan trayectorias exitosas llevan a cabo estrategias de acomodación multicultural que han sido fruto de la conjugación de varios factores de protección claves: el apoyo familiar, de pares e institucional; referentes familiares que motiven la continuidad (en especial la figura materna); la capacidad de superación; y, que las familias y el profesorado comprendan las dificultades que conllevan las transiciones simultáneas que viven los estudiantes de familias inmigrantes.

Palabras clave: Educación de hijos de inmigrantes; rendimiento escolar; dificultades de aprendizaje; trayectoria escolar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala "Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes", código EDU2011-25960, con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España. Dicha investigación ha sido realizada entre enero 2012 y diciembre 2014. Ésta es una investigación de corte longitudinal, basada desde el enfoque de redes sociales. Se enmarca en el área de conocimiento de las ciencias de la educación y en la subárea de la educación especial (para estudiantes dotados y aquellos con dificultades del aprendizaje).

** Doctora en sociología por la Universidad de Barcelona y licenciada en pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora asociada e investigadora en la Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Correo electrónico: anabelencano@ub.edu

*** Licenciada en Psicopedagogía y becaria pre-doctoral del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: angelinasanchez@ub.edu

**** Doctora en Pedagogía y licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Técnica en Periodismo por el Instituto Superior M. Moreno (Argentina). Profesora Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: imassot@ub.edu.



Risk and protection factors in academic careers: Voices and views of immigrant students in the metropolitan area of Barcelona, Spain

• **Abstract (analytical):** This article analyses the perceptions of students from immigrant families regarding the risk and protective factors that promote academic continuity in the high-risk transition from compulsory secondary education (ESO) to post-compulsory education (PO). This analysis is part of a larger longitudinal study and is currently in its final phase involving focus groups and semi-structured interviews with young people that remained in education were held. Results have showed that young people that achieve successful academic pathways live in multicultural accommodation that have resulted from the combination of several key factors of protection: family support, peer and community support; family members that have encouraged them to continue with their education (especially mothers); the ability to overcome difficulties; and, the fact that families and teachers understand the difficulties involving the simultaneous transitions experienced by immigrant students.

Key words: Immigrant students; academic outcomes; learning difficulties; academic paths (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Fatores de risco e proteção das trajetórias acadêmicas: Voz e visão dos estudantes imigrantes no contexto da área metropolitana de Barcelona, Espanha

• **Resumo (analítico):** Este artigo analisa a atribuição percebida pelos alunos de famílias imigrantes sobre os fatores de risco e de proteção que promovem a continuidade acadêmica na transição de risco do ensino secundário obrigatório (ESO) para o pós-obrigatório (PO). Esta análise é parte de um estudo longitudinal mais amplo e está em sua fase final, na qual foram realizados grupos de foco e entrevistas semiestruturadas com os jovens que persistiram. Os resultados elucidaram que os jovens que desenvolvem carreiras de sucesso definem e executam estratégias de acomodação multicultural que tem sido fruto da combinação de vários fatores-chave de proteção: o apoio da família, dos colegas e institucional; referências familiares que incentivam a continuidade (especialmente a figura da mãe); a capacidade de superação; e que as famílias e professores entendam as dificuldades que envolvem as transições simultâneas de estudantes com famílias de imigrantes.

Palavras-chave: Educação de filhos de imigrantes; desempenho escolar; dificuldades de aprendizagem; trajetórias acadêmicas (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Referente teóricos. -Metodología. -Factores de riesgo: el proceso migratorio y sus efectos en las trayectorias escolares. -Factores de protección: la persistencia académica y las transiciones de éxito. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Desde finales del siglo XX la presencia de alumnos de origen extranjero en el sistema educativo español y catalán es uno de los hechos más relevantes en los planos educativo y social. Los datos relativos a la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo así lo demuestran, ya que en el curso 2002-2003 había 54.009 estudiantes de origen extranjero en la red escolar catalana. Esta cifra ha ido aumentando de forma sostenida a lo largo de los años; pasando a ser de 125.714 entre 2006 y 2007; 161.710 en entre 2010 y 2011; y 164.862

entre 2013 y 2014 (Idescat¹, 2015). Si en un primer momento la preocupación principal era la acogida de este alumnado recién llegado, posteriormente entró en juego el debate sobre la equidad y la igualdad de oportunidades de estos estudiantes con respecto al alumnado autóctono.

En los últimos años, varios estudios (Albaigés & Martínez, 2013, Marín, Feixa & Nin, 2013, Serra & Palaudàrias, 2009) han señalado que unos de los principales problemas del sistema escolar de España y también de

1 Datos consultados en el Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) (2015). www.idescat.cat.

Cataluña son el fracaso escolar, el abandono escolar prematuro² y la no continuidad de estudios secundarios post-obligatorios. Todos ellos han coincidido en señalar que estas situaciones se aprecian de forma más intensa entre los alumnos de familias inmigrantes así como los que se encuentran en situaciones socio-familiares más desfavorecidas. Así lo reflejan datos como el porcentaje de abandono en el último año de la escolarización secundaria obligatoria (ESO), que se sitúa en torno al 8,5% entre el alumnado de nacionalidad española y casi en el doble entre los alumnos de origen extranjero (17,2%). Siguiendo la misma tónica, entre 2013 y 2014, considerando que había 164.862 estudiantes extranjeros en el sistema educativo catalán, tan solo 7.168 cursaron bachillerato y 3.370 ciclos formativos de grado superior (Idescat, 2015).

El presente artículo se centra en la transición de la educación secundaria obligatoria a la educación secundaria postobligatoria puesto que en el contexto escolar español y catalán³ la

etapa de la educación secundaria se considera un momento clave del itinerario escolar; tanto por ser un importante punto de inflexión en la trayectoria educativa y social de todo joven -la finalización del periodo de escolaridad obligatoria-, como por ser un momento de evaluación de los dispositivos escolares de acogida y de la compensación educativa de aquel alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo (en muchos casos sin haber cursado la educación primaria en el país de acogida). Así mismo, la focalización en los procesos de continuidad y discontinuidad hacia la educación secundaria post-obligatoria (teniendo en cuenta la transición ESO-PO y las transiciones en la PO) pretende ahondar en una cuestión que cada vez reclama más atención y que ha sido poco explorada en trabajos precedentes (principalmente centrados únicamente en la transición ESO-PO), pues parece tener una incidencia específica cuando se analizan las elecciones del alumnado migrante y que suele ser invisibilizada por tendencias de abandono y fracaso escolar.

El presente análisis es fruto de una investigación más amplia: un estudio longitudinal de casos (I+D+i EDU2011-25960), cuya finalidad era determinar en qué medida las redes personales y sociales del alumnado de familias inmigrantes podían ser un factor promotor o protector de sus trayectorias académicas. Concretamente, el análisis que se presenta se ubica en la quinta y última fase de la investigación y es fruto de las entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión realizados a los jóvenes que lograron persistir hasta el último curso.

En este artículo damos a conocer las voces de los chicos y chicas que, después de tres años de seguimiento (2012-2014), lograron superar la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO) y llegar al último curso de esta segunda etapa. A partir de sus testimonios, demostramos de

2 La tasa de abandono educativo prematuro en 2012 para Cataluña es del 24%. Y la población de entre 20 y 24 años con estudios post-obligatorios finalizados, para el mismo año, es del 54,9% (Albaigés & Martínez, 2013).

3 En España el sistema educativo está descentralizado, lo que quiere decir que la Generalitat -el Gobierno de Cataluña- también actúa en materia educativa, por ello, a lo largo del presente texto nos referiremos preferiblemente al sistema educativo catalán, ya que la investigación se centra en este entorno. Las principales características de este sistema son las siguientes: 1) Establece la obligatoriedad de la escolarización de todo el alumnado hasta los 16 años de edad y está organizado por etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio), Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria. La Educación Infantil comprende dos ciclos hasta los 6 años. La Educación Primaria comprende tres ciclos entre los 6 y los 12 años. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) incluye dos ciclos entre los 12 y los 16 años. 2) El catalán es la lengua utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo. El currículo escolar garantiza el pleno dominio de las lenguas oficiales catalán y castellano al finalizar la enseñanza obligatoria y un conocimiento adecuado, como mínimo de una lengua extranjera que normalmente es el inglés, pero que en algunas escuelas es el francés. 3) Existen diversas redes escolares, y por tanto titularidades diferentes. Los centros pueden ser públicos, privados sufragados con fondos públicos (centros concertados) y privados. 4) Desde 2004-2005, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña impulsó el Plan para la lengua y la cohesión social (Pla LIC) el cual recoge que: "los alumnos que se incorporen al sistema educativo sin conocer una de las dos lenguas oficiales tienen derecho a recibir un apoyo lingüístico específico. Los centros deben proporcionar a los alumnos recién llegados una acogida personalizada y, en particular, una atención lingüística que les permita iniciar el aprendizaje en catalán". El cumplimiento de esta normativa se concretó en la configuración

de las aulas de acogida (*aula d'acollida*); una estrategia organizativa y metodológica para atender al alumnado recién llegado al sistema educativo catalán con la voluntad de ofrecerles un contexto de acogida personalizado y al mismo tiempo garantizar desde el primer momento espacios comunes de socialización con el alumnado autóctono (Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2009).

qué manera los factores personales, familiares, educativos y contextuales han sido claves para lograr con éxito la transición y la continuidad en las posibilidades que el sistema educativo les ofrece.

Para ello, estructuramos el texto de la siguiente manera: en primer lugar, exponemos algunas consideraciones teóricas sobre trayectorias escolares, jóvenes inmigrantes y análisis de redes sociales. Seguidamente, detallamos los apuntes metodológicos de la investigación. En tercer lugar, presentamos los principales resultados del análisis, centrados en los factores de riesgo y de protección que evidencian los jóvenes al vivenciar sus transiciones escolares. Y en cuarto y último lugar, recogemos las principales conclusiones de este trabajo.

Referentes teóricos

La transición educativa y sus modalidades

El final de la enseñanza obligatoria es el punto de salida hacia otros subsistemas de formación o hacia el mercado de trabajo y es un momento vital crucial que coincide con los retos propios de la adolescencia. Los jóvenes que viven esa etapa se enfrentan, pues, a una transición que conlleva un aprendizaje derivado de la resolución del proceso, cuyas competencias adquiridas pueden ser transferidas a otras situaciones futuras.

Hablar de transición es hablar de cambio, de una transformación que requiere un proceso de adaptación personal acompañado, en muchas ocasiones, de situaciones de estrés. Las transiciones provocan situaciones difíciles o traumáticas, pero no siempre han de interpretarse como negativas, sino que pueden suponer oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios e ignorancias, integración social o reconstrucción intelectual. Este tipo de cambios implican una motivación y una adecuación al nuevo proyecto y la adaptación a una nueva cultura y la generación de un nuevo marco de relaciones sociales (Figuera & Massot-Lafón,

2013). El impacto personal que conlleva la transición es mayor o menor de acuerdo con el volumen de cambios que acumula la persona y con el nivel de maduración que presente en su afrontamiento. Por lo tanto, la transición será más compleja y estresante para los estudiantes que procedan de otros países o culturas, cuya migración supone un “proceso traumático” (Massot-Lafón, 2003, p. 48) que afecta la identidad. Las personas que emigran sufren situaciones difíciles de resolver tales como la pérdida de roles vitales (nietos, sobrinos, amigos, etc.). En el caso que analizamos, los jóvenes han emigrado mayoritariamente después que sus padres, con lo cual el proceso migratorio trae aparejada la reconstrucción del vínculo filial.

Cuando se trata de alumnado inmigrante, pues, la transición se complejiza al interactuar con estos factores que acarrea el proceso migratorio y con otros relacionados con la cultura de origen, las experiencias académicas previas, etc. (Fernández-Sierra & Santos-Becero, 2014). Por ello, hablamos de jóvenes que se enfrentan a lo que denominamos una *transición simultánea*: la migratoria y la educativa; de modo que los procesos mencionados solo pueden entenderse en conjunción con el propio proceso migratorio vivido por la persona (Figuera, Freixa, Massot-Lafón, Torrado & Rodríguez, 2008). De esta forma, ambas transiciones deben ser entendidas y analizadas como procesos de evaluación y asimilación continua puesto que están interrelacionadas entre sí y dependen la una de la otra.

Permanecer en el sistema educativo y superar con éxito las transiciones depende, por lo tanto, de cuatro factores: la congruencia; la continuidad; la gradualidad de los ambientes educativo, familiar y contextual (Sacristán, 1996); y, la resolución positiva del proceso migratorio. Como afirman Figuera y Massot-Lafón (2013, p. 275), la investigación sobre las transiciones en la educación secundaria confirman que “el soporte institucional estimula el desarrollo académico y mejora la integración en la comunidad educativa; además, el soporte social de los compañeros y amigos, así como las acciones institucionales

para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de una nueva vida académica, contribuyen de manera significativa a incrementar los recursos personales de afrontamiento de la transición” favoreciendo transiciones exitosas.

Análisis de redes sociales, trayectorias escolares y alumnado inmigrante

En el análisis y la comprensión de la evolución de las trayectorias educativas del alumnado inmigrante, otro corpus teórico y metodológico que deviene fundamental es el enfoque del Análisis de Redes Sociales (ARS), ya que sus trayectorias se ven sometidas a un proceso de reestructuración de todas sus relaciones y contextos tras la migración vivida. Así pues, desde el momento en que una persona inicia un proceso migratorio, las redes sociales juegan un papel importante, tanto en el lugar de partida como en el contexto de llegada, pues traen aparejada la reconfiguración de los contextos que proporcionan apoyo social al individuo y que, en definitiva, le ayudan a ubicarse. Sandín y Pavón (2011), siguiendo la línea de trabajos como Lee (2009), sostienen que las redes sociales y personales de la población en general, y de la población inmigrante en particular, son también indicadores de capital social⁴. Son el punto de partida tanto para la promoción de espacios de relación y la activación de enlaces participativos inclusivos como para la gestión de los procesos de integración en los entornos educativos y con el tejido social de la comunidad.

Así, las redes personales de los adolescentes inmigrantes son un ejemplo de cómo la emigración puede ser entendida como

un proceso de reubicación e incorporación de la red social de la minoría inmigrante en una comunidad receptora más amplia y estructurada (Maya-Jariego, 2009). El proceso dependerá en gran medida de las cadenas establecidas, las conexiones con las personas nuevas que pueden crear relaciones para facilitar la estructuración de redes habilitadas y nuevas fuentes de apoyo social⁵. Además, no debe olvidarse que las prácticas cotidianas como la escolarización, la familia, las amistades, etc. son relacionales, y este es un elemento más para analizarlas bajo ese prisma.

El ARS se concibe mediante una visión atributiva de fenómenos -un individuo es la conjunción de variables: sexo, edad, etc.- hacia una comprensión más compleja en la que el estudio de la estructura y función de las redes -lazos que las personas tejen con otras personas, grupos, asociaciones, etc.- son esenciales. Se trata de una aproximación intelectual amplia (Molina, 2001) que ha desarrollado sus propios procedimientos metodológicos y herramientas creativas para medir, analizar y describir las estructuras, los patrones y la forma de interacción que surgen de las relaciones entre varios actores sociales (individuos, organizaciones, países...). Existen dos orientaciones fundamentales del ARS: a) el análisis de las redes sociales (enfoque sociocéntrico) y b) el análisis de las redes personales (enfoque egocéntrico). El sociocéntrico explica las propiedades de una serie de lazos/vínculos que existen entre un grupo predefinido de nodos con un criterio realista (presencia de una entidad social pre-existente: clase, organización, barrio...) y un criterio nominalista (introducido por el investigador). El egocéntrico se basa en las conexiones procedentes de un cierto ego, el anclaje y punto de partida para el análisis es la persona; se centra en el estudio de pequeñas redes personales desde la perspectiva individual. En ambos enfoques, los métodos analíticos

4 Tomamos como referencia para definir el concepto de capital social, la definición estructural formulada por Bourdieu (1986), que entiende el capital social como el acceso a recursos institucionales. Bourdieu conceptualiza el capital social como el conjunto de recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones esencialmente institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. A través del capital social, las personas pueden tener acceso directo a recursos que permitan amortiguar y redireccionar el impacto de las desigualdades económicas y sociales de origen familiar, constituyéndose como un elemento de un elemento de movilidad social dado que la comunidad o el mundo social del individuo puede entenderse como una fuente generadora de recursos.

5 Para definir el concepto de apoyo social, partimos de la definición de Gracia, Herrero y Musitu (2002, p. 91), quienes afirman que “el apoyo social es, en esencia, una percepción de que algunos recursos presentes en nuestras relaciones sociales estarían disponibles llegado el caso, y descansa su efecto en el grado de satisfacción que se obtiene de ese apoyo disponible”.

empleados abordan la naturaleza relacional de los fenómenos. En el caso particular del interés que nos ocupa en este texto, el instrumento se enmarca en el enfoque egocéntrico, por tanto está centrado en el estudio y el análisis de las redes personales desde la perspectiva del individuo (ego).

La aproximación egocéntrica tiene sus raíces en Bott (1955) y Epstein (1961) y parte de las conexiones que se pueden trazar a partir de un ego dado. Por lo tanto, permite recoger datos sobre las interacciones del entrevistado (ego) con sus *alteri* en distintos contextos sociales: desde el ámbito familiar hasta el ámbito comunitario y organizacional pasando por los grupos de amigos, conocidos, etc. Esta perspectiva permite resaltar los actores y las relaciones existentes entre ellos y estudiar sus atributos (Sánchez-Martí & Sandín, 2013). Las redes personales conforman el mundo social de las personas, y su conocimiento es suficiente para explicar las limitaciones que ejerce sobre ellos y las oportunidades que les ofrece (Requena, 1996). En este enfoque, se destacan tres marcos analíticos que se centran en diferentes propiedades de la red y que permiten entender la funcionalidad de los vínculos: i) la teoría de la fortaleza de la vínculos débiles (Granovetter, 1973); ii) la teoría de los agujeros estructurales (Burt, 1992); y, iii) la teoría de los recursos sociales (Lin, 1999).

- La teoría de la fortaleza de la vínculos débiles (Granovetter, 1973) sostiene que el tipo de vínculos de las redes determinan la utilidad de la red para sus integrantes. Los vínculos fuertes como las relaciones familiares, de amistad o de grupo no son los que en ciertas situaciones (coordinación social o búsqueda de empleo) favorecerán a la persona, sino que por el contrario lo son los débiles, aquellos con los que se mantiene una relación poco frecuente, de poca intensidad y alejados del núcleo central del sistema relacional. Los fuertes constituyen capital social de vínculo y producen relaciones de confianza y sentimiento de pertenencia; mientras que los débiles se definen como capital social de puente: aquel que permite tejer puentes entre redes heterogéneas,

aumentando así la inclusividad relacional y facilitando el acceso a recursos diversos (contactos personales, informaciones, etc.).

- La teoría de los agujeros estructurales (Burt, 1992) se centra en el patrón de relaciones entre los individuos de su red. Según esta teoría, es ventajoso que la persona se conecte a muchas otras personas que entre sí no estén unidas en la red propia. Éstas establecen contactos no redundantes que pueden conferir más beneficios al sistema relacional.
- La teoría de los recursos sociales (Lin, 1999) se centra en la naturaleza de los recursos insertos en una red, de modo que no es la debilidad del vínculo la que aporta ventajas, sino que es la propiedad puente o articuladora de esas relaciones débiles la que propicia el acceso a los recursos necesarios para que uno alcance sus objetivos.

Algunos trabajos recientes que ponen de relieve la “fuerza de los vínculos” son, por ejemplo, los de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008), cuya obra expresa que las principales condiciones que influyen en las trayectorias de éxito académico se asocian a condiciones familiares (nivel educativo de la madre, estatus laboral del padre y estructura familiar) y condiciones escolares, refiriéndose a la idea de que los jóvenes inmigrantes que desarrollan trayectorias escolares exitosas están apoyados por sus familias y también por la escuela, pues les proporciona mecanismos de apoyo y refuerzo para superar dificultades. En esta línea, varias investigaciones que indagan sobre la relación entre el éxito o el fracaso educativo y los procesos de integración social de la población inmigrante y si esta se inscribe o no en un contexto de redes y apoyos sociales que funcionen a modo de recursos en múltiples situaciones; como por ejemplo, acceso, mantenimiento y mejora de empleo; logro académico; apoyo afectivo y obtención de ayudas sociales (Portes, 1995, Martínez, García & Maya-Jariego, 2001, Gualda, 2004), sostienen que el desarrollo de capital social permite por un lado, una mejor integración de los grupos inmigrantes en la sociedad de acogida, y por otro lado, tiene un valor explicativo de la

adaptación a la escuela de jóvenes inmigrantes, por lo que actúa como un elemento predictivo del éxito escolar (Portes & MacLeod, 1999, Chow, 2000).

En el contexto español y catalán, varios estudios desarrollados (Carrasco, Pàmies & Bertan, 2009, Carrasco, Pàmies & Ponferrada, 2011) encuentran que los jóvenes inmigrantes que han construido trayectorias de éxito en la escuela y tienen mayor continuidad educativa han desarrollado una autoimagen positiva a partir del origen étnico-religioso. Y en estos casos, ha sido clave el apoyo de las familias y los vínculos comunitarios establecidos en torno a la participación asociativa. Respecto al apoyo de las familias, el trabajo de Marín, Feixa y Nin (2013) señala que las trayectorias escolares de los jóvenes migrantes están marcadas por cambios, tránsitos, continuidades y rupturas en las experiencias escolares, vivenciadas desde el momento de partida de sus países y su ingreso en el sistema educativo de acogida. También muestran que, en muchos casos, sus trayectorias están fuertemente influidas por la voluntad de reproducir los sueños familiares adultos, los cuales tienen como prioridad la inserción en el mercado de trabajo, ya sea por una cuestión de necesidad, por entenderla como una forma de garantizar una ascensión social y una integración real en la sociedad de acogida.

Metodología

El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los obstáculos y dificultades vividas en sus trayectorias académicas, y respecto a los factores protectores que favorecen su continuidad académica en la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO).

Recordamos que es fruto de la investigación I+D+i EDU2011-25960 y que se inscribe en la quinta y última fase, y se centra en la cristalización y caracterización de las trayectorias continuistas del alumnado que finaliza y gradúa el primer curso de educación secundaria post-obligatoria y que, por tanto, tiene opción de transitar y

promocionar al segundo curso de esta etapa formativa no obligatoria del sistema educativo catalán. Como decíamos, el análisis es fruto de las entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión realizados a los jóvenes que lograron persistir hasta el último curso; cuestión que retomamos más adelante.

Participantes

Los institutos

El estudio se llevó a cabo en tres institutos públicos de la provincia de Barcelona caracterizados por realidades y trayectorias diferentes, por contextos socio-demográficos diferentes, por composiciones de alumnado diferentes, por modelos relativos a la atención a la diversidad y por ubicaciones en el territorio diferentes. Pero partiendo de la base de que el proyecto de investigación marco no se planteaba con parámetros de representación estadística, la finalidad de esta selección ha sido permitir explorar diferentes realidades, contrastarlas y poder así tener un espectro más amplio del objeto de estudio.

El valor de los resultados del trabajo de campo no es tanto el de una significación estadística como el de contribuir a la dilucidación interpretativa de la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los obstáculos y dificultades experimentadas en sus trayectorias académicas, así como de los factores favorecedores de su continuidad académica en la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO).

Con base en ello, la selección de los institutos se ha basado en varios criterios: 1) la titularidad pública de los centros educativos⁶; 2) la ubicación en el área metropolitana de Barcelona, zona tradicional de recepción de

⁶ Cabe resaltar que en Cataluña los datos reflejan una distribución desigual del alumnado extranjero, y por ello, la cuestión de la titularidad del centro educativo (público, privado y concertado) es un aspecto importante en cualquier estudio sobre educación e inmigración. La tendencia general es que los centros públicos han matriculado algo más del 80% del total de alumnos extranjeros, mientras que los matriculados en centros educativos privados se sitúan por debajo del 20%. En el curso 2013-2014, 31.200 alumnos extranjeros estaban matriculados en el sector público, mientras que 7.524 lo hacían en el sector privado, y 7.136 en el sector concertado (Idescat, 2015).



flujos migratorios; 3) la oferta de estudios secundarios post-obligatorios (ciclos formativos y/o bachillerato); y, 4) la disposición de contactos y conocimiento de determinados institutos por parte de miembros del equipo de investigación. En la tabla 1 se identifican los

centros que han participado en la investigación y se presentan sus principales características, en aspectos como número de estudiantes y docentes, caracterización del alumnado matriculado, programas y recursos de atención a la diversidad, entre otros.

Tabla 1. Caracterización de los institutos participantes.

		INS 1	INS 2	INS 3
Titularidad		Público	Público	Público
Etapas		ESO, Bachillerato y Ciclos	ESO, Bachillerato y Ciclos	ESO, Bachillerato y Ciclos
Población		831 estudiantes	962 estudiantes	413 estudiantes
Tasa de inmigración		15%	15%	59,81%
Nacionalidades más presentes		Boliviana, Marroquí y Ecuatoriana, principalmente	Boliviana, Marroquí, Ecuatoriana, Colombiana y Rumana	Ecuatoriana, Boliviana, Peruana, Colombiana, Dominicana, Pakistaní y Marroquí
Estrategias de atención a la diversidad	Recursos	- Equipo de atención psicopedagógica - Unidad de Apoyo a la Educación Especial - Logopedia - Servicio de Lengua y Cohesión social. - Educadora de calle - Aula abierta - Aula de acogida	- Equipo de atención psicopedagógica - Aula de acogida - Unidad de apoyo a la Educación Especial - Comisión Social	- Comisión Social - Equipo de atención psicopedagógica - Servicios Sociales - Técnicos del Ayuntamiento - Aula abierta - Aula de acogida - Aulas de Estudio
	Planes	- Plan de Autonomía de Centro - Plan de Atención a la Diversidad - Plan de Acogida de alumnado Inmigrante - Plan de Acción Tutorial - Programa de diversificación curricular	- Plan de Autonomía de Centro - Programa de Atención a la Diversidad - Plan de Acción Tutorial - Programa de diversificación curricular (UMA)	- Proyecto de Orientación y Acompañamiento - Plan de Acción Tutorial - Plan de Acogida - Programa Cicerón: acompañamiento entre iguales - Asociación “Amigos del Instituto” - Proyecto “Convivencia y Mediación” - Plan Estratégico de Centro “Aulas de Estudio”
	Estrategias	- Agrupamientos flexibles instrumentales - Optativas en grupo reducido - Seguimiento individual	- Agrupamientos flexibles - Desdoblamiento curricular - Acción Tutorial - Trabajo con familias	- Agrupamientos flexibles - Acción Tutorial - Coordinación familia-escuela-comunidad

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo 2012, 2013 y 2014.

Los estudiantes

Mediante un método de muestreo no probabilístico incidental, la muestra inicial quedó formada por 87 alumnos de familias inmigrantes⁷ que cursaban el último grado de secundaria obligatoria (4º de ESO) en el año académico 2011-2012. De éstos, el 51,1% eran chicos y el 48,8% chicas. Respecto al origen geográfico de los participantes, los tres grupos más significativos de la muestra eran en ese momento: 56,3% de América latina, 20,7% del Magreb y 14,9% de Cataluña o de otras partes del Estado español. El resto representan un 4,6% proveniente de otros países europeos, un 2,3% del continente asiático, y un 1,1% de África subsahariana. Respecto al tiempo de residencia, el 49,4% de los jóvenes llevaba menos de 7 años en el país; dato que -tomado en consideración con el 14,9 de jóvenes nacidos en el país- informa de una historia migratoria relativamente reciente en la gran mayoría de casos. Tan sólo el 18,4% llevaba más de 10 años en el país.

Entre 2013 y 2014, de entre estos 87 alumnos, 60 transitaron satisfactoriamente al primer curso de PO, y 20 también transitaron al segundo curso de la postobligatoria. De estos últimos, 14 lograron finalizar el curso.

Conviene registrar que, como sucede en cualquier investigación con menores de edad y con sujetos en situación de vulnerabilidad, la ética del trabajo de campo implica tener especial cuidado en respetar el código deontológico. Por ello, el equipo de investigadores asegura la protección de datos personales, el anonimato de los informantes y de los espacios de observación. Por estos motivos, utilizamos pseudónimos para todos los sujetos informantes que participaron en la investigación.

Técnicas de recogida de información

La última fase de la investigación, en la que se enmarca el presente análisis, se desarrolló mediante dos técnicas de recogida

de información: entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión.

Se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas en la última fase del protocolo de aplicación del análisis longitudinal de redes personales que, recordamos, es el objeto de estudio del proyecto de investigación marco del cual deriva este artículo. Desde la perspectiva del análisis de redes, esta situación de entrevista se denomina entrevista de devolución de red, y combina la perspectiva egocéntrica y el método biográfico narrativo⁸ (Cano-Hila, Sandín, Sánchez-Martí & Torrent, 2014). Dicha entrevista consiste en que el entrevistador, a partir de la graficación de la red del entrevistado (estudiantes) trata de entrar en cuestiones cualitativas de más detalle. La entrevista pretende que el entrevistado vaya tomando conciencia de su entorno relacional, tratando así de llegar a cuestiones más profundas del sentido que puede haber tenido su historia de relaciones en la superación de dificultades asociadas a la permanencia académica.

El desarrollo de la entrevista semiestructurada de devolución de red consta de diversas partes:

1. Preparación de la entrevista en la que el entrevistador estudia el dossier individual de cada estudiante, a partir de los datos recogidos en el estudio longitudinal.
2. Generación de la red personal en la etapa de la postobligatoria, mediante el software EgoNet.
3. Devolución de la entrevista de red realizada al estudiante en la etapa de la educación secundaria obligatoria (red ESO).
4. Caracterización de la red personal en el momento actual: educación post-obligatoria (red PO).
5. Comparativa entre la red personal ESO y red PO. En este momento de la entrevista se hace especial hincapié a la evolución de las redes, a los motivos de esa evolución, a la identificación de personas claves en situación de superación o dificultad, y a vivencias relevantes en ese momento vital de transición.

⁷ Todos los participantes del estudio o sus familias habían vivido en primera persona el proceso migratorio, y procedían de territorios diferentes y socioeconómicamente más pobres que España. De los nacidos en España, se trata de jóvenes de familias en las cuales ambos padres provienen del extranjero. Todos ellos se encontraban en una situación regularizada a nivel legal.

⁸ Para saber más, consultar: Jovchelovitch & Bauer (2000); Flick (1998); Lozares & Verd (2008).



6. Situación en la educación secundaria post-obligatoria y proyectos de futuro. En esta última fase de la entrevista se profundiza en cómo los estudiantes han vivido la escolarización en la educación post-obligatoria en general, y en particular, qué obstáculos han experimentado y qué estrategias de superación ha desarrollado así como sus proyectos de futuro.

Los grupos de discusión se realizó uno en cada centro educativo seleccionado. En cada uno de ellos, participaron entre 7 y 10 estudiantes, los cuales estaban finalizando el segundo curso de educación secundaria post-obligatoria, y por tanto, habían superado satisfactoriamente la transición ESO-PO y el primer curso de la etapa post-obligatoria. Las principales áreas temáticas que se exploraron a través de los grupos de discusión fueron el proyecto académico y las expectativas de futuro de los estudiantes, elementos clave de adversidad o de favorecimiento de la trayectoria académica, personas importantes en sus redes personales; percepción de apoyo recibido; contextos de empoderamiento; valoración de los recursos y programas educativos de los centros en los que estudian; atribución del éxito a variables personales; y proyecto de futuro.

Factores de riesgo: el proceso migratorio y sus efectos en las trayectorias escolares

Sin duda la condición de ser migrante influye en el proceso educativo. Figuera et al. (2008) explican que las dificultades en ese proceso se agudizan especialmente en la transición de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria, ya que a las dificultades, dudas e inquietudes del proceso de toma de decisiones, cabe sumarle las dificultades de la transición cultural e identitaria que son resultado del proceso migratorio. Las autoras denominan a esta situación *transición simultánea*, como ya habíamos mencionado anteriormente. María⁹, de 20 años y nacida en Ecuador, expresa la vivencia de su “transición simultánea” de esta manera: “Yo quería hacer un grado medio. Pero cuando llegué aquí se me hizo complicado. Repetí el primer año del

ciclo, pero luego seguí”. Rosa, por su parte, comenta: “Cuando llegué aquí me encontré con el problema del bachillerato. Yo tenía pensado ir a la universidad. Y claro, empecé bachillerato, y no entendía nada de catalán, tenía que ir andando traduciendo todos los libros. [...] Me retrasaba mucho” (Mujer, 18 años, Ecuador). Las transiciones simultáneas influyen en la construcción y desarrollo de los proyectos profesionales así como en la consecución de los objetivos académicos y profesionales de quienes que han vivido un proceso migratorio. Las dificultades que manifiestan mayoritariamente las jóvenes suelen centrarse en el terreno académico y con una clara influencia del proceso migratorio (diferencia de niveles, la inserción en un nuevo contexto cultural y educativo, el dominio lingüístico, etc.).

Centrándonos en las diferencias entre los contextos culturales, y por tanto también, en las diferencias entre los sistemas educativos de origen y de acogida, se observa como desajustes que dan lugar a situaciones que son vividas por los jóvenes como momentos de “shock”, desconcierto y desorientación. Rosmery así lo explica:

“Yo en Bolivia tenía muy buenas notas, fue al llegar aquí que muchas materias me iban mal. De hecho, había compañeros que me preguntaban cómo me iba y a mí me daba vergüenza decirles que había suspendido. Nunca había suspendido nada. En Bolivia, incluso me saltaron un curso por buenas notas. [...] Como nunca había estudiado aquí pues no tenía la guía, la pauta de cómo se estudiaba aquí. No sabía nada de los ciclos de grado medio, superior ni bachillerato, ni nada. Mi madre fue la que me eligió las asignaturas optativas, pero ella tampoco sabía, porque en Bolivia todos los estudiantes hacen las mismas asignaturas. [...] Si hubiese sabido cómo iba pues hubiera elegido asignaturas como matemáticas, que me gustan y se me dan bien; [...] si hubiese sabido que se podían elegir asignaturas... Yo llegué con la información que tenía mi madre” (Mujer, 21 años, Bolivia).

9 Con el fin de salvaguardar las identidades de los participantes en el estudio usamos pseudónimos.

Denise, de 19 años y de República Dominicana, cuenta que, a pesar de haber nacido en España, por decisión de sus padres ha cursado algunos niveles educativos en su país de origen. Esta alternancia entre el sistema educativo español y dominicano lo valora de la siguiente manera: “A veces cuando hacía un curso aquí y otro allí, hacía que me desorientara un poco. Porque cada instituto tiene sus reglas y su manera de enseñar. Era un lío, aprendo una cosa, vengo aquí y me cambian de instituto”.

Ante situaciones de desconcierto y desorientación vinculadas al choque cultural -producido por el proceso migratorio- la totalidad de los estudiantes entrevistados han afirmado sentirse incapaces de afrontar el reto escolar que se les presentaba. Coinciden en señalar que en esos momentos tenían una baja valoración de ellos mismos y de sus capacidades. Algunos ejemplos ilustrativos son: “Quizá si no me hubiera desanimado, hubiera dejado de confiar, de pensar yo no puedo, no puedo, pues hubiera seguido”. (Mujer, 19 años, República Dominicana); “Ese año fue difícil me dio un bajón, porque sacaba muy malas notas. No hacía nada bien” (Mujer, 18 años, India).

Este sentimiento de falta de confianza en uno mismo, de inseguridad, de baja autoestima, se intensifica en el momento de la transición de la educación secundaria a la educación postobligatoria y, sobre todo, en el primer periodo de curso de estos estudios, en particular, del bachillerato. Sandra Milena (20 años, Colombia) afirma: “Sí, el bachillerato era muy difícil, y me agobié y lo dejé”. De igual modo, María explica haberlo vivido de forma similar:

“Yo lo mismo. Lo dejé a mitad, porque empecé, pero me tenía muy estresada y lo dejé. Porque yo me apunté a un ciclo pero no me cogieron, entonces por no perder un año pues me apunté a bachillerato, pero lo dejé y ese año lo perdí” (Mujer, 20 años, Ecuador).

Otro aspecto que los estudiantes señalan como dificultades en su trayectoria escolar es el hecho de haber vivido alejados de sus padres durante gran parte de su infancia, y en algunos casos, las consecuencias de una posterior reagrupación familiar. Como señala Massot-Lafón

(2003), el proceso migratorio es un proceso traumático que, en algunos casos, pasa por episodios depresivos, con consecuencias sobre la identidad personal y social, y que requiere un gran esfuerzo de adaptación. Rosmary explica que vivió momentos duros al llegar al lugar de acogida, y que en esos momentos además de desconcierto e inseguridad sentía soledad: “Porque después de 11 años sin vivir con mi madre, yo la veía como una persona extraña. No estaba acostumbrada a vivir con ella. No hablaba mucho con ella...; estaba sola” (Mujer, 21 años, Bolivia). De forma similar, Blanca comparte: “Yo durante bastante tiempo, estuve de bajón, primero echaba de menos a mis padres, y luego a mis abuelos” (Mujer, 18 años, Ecuador).

Por último, algunos testimonios recogidos apuntan que las dificultades económicas familiares también son un obstáculo en sus procesos educativos. Aquellos que comparten esta circunstancia sostienen que las dificultades económicas de sus padres les condicionan en tanto que deben compatibilizar estudios y trabajo, con el coste de tiempo, dedicación y concentración que esto supone; y además les coarta la planificación de sus trayectorias académicas y laborales posteriores así como sus expectativas de futuro. Los jóvenes lo explican de la siguiente manera:

“Yo tuve dificultades en el bachillerato. Yo en mi caso no tenía pensado hacer un ciclo de grado medio, tenía pensado hacer bachillerato. Pero cuando llegué pues estuve dos años trabajando y bueno, recién el año pasado decidí retomar el estudio. Tenía que trabajar” (Mujer, 21 años, Bolivia).

“Yo quiero hacer el grado superior. Espero aprobar bachillerato y hacer el grado superior. Y cuando esté haciendo el grado superior, compaginarlo con trabajar media jornada. Ir ahorrando poco a poco” (Mujer, 19 años, República Dominicana).

“Espero aprobar este curso, sacarme el título y empezar a trabajar. Así también puedo ayudar a mi familia” (Mujer, 18 años, India).

Factores de protección: la persistencia académica y las transiciones de éxito

A pesar de los obstáculos señalados, y de que la literatura ha constatado que en términos generales el alumnado migrante muestra una predisposición superior a abandonar sus estudios (Mora, 2010), a continuación recogemos los factores de protección que han sido motivo de la perseverancia de estos jóvenes.

En primer lugar, como apuntan otras investigaciones (Carrasco et al., 2009, Suárez-Orozco et al., 2008, Palou, 2011), muestran expectativas de futuro elevadas, lo que es un elemento clave de continuidad pese a las dificultades a las que se enfrentan. En muchos casos, quieren acabar sus estudios y seguir formándose compatibilizando el trabajo con la formación. Quienes optan por ciclos formativos, por ejemplo, el haber escogido esta opción formativa parece que les ha dado más confianza en sí mismos; veían el bachillerato muy difícil y con poca salida laboral rápida. Algunos, incluso, accedieron al bachillerato de forma provisional porque no habían podido acceder al ciclo formativo que habían escogido. Sunita así lo expresa: “Espero aprobar bachillerato y hacer el grado superior. Y cuando esté haciendo el grado superior, compaginarlo con trabajar media jornada e ir ahorrando poco a poco” (Mujer, 18 años, India).

En algunos casos se observa que, aunque el ciclo formativo no es el más idóneo o el que hubieran escogido en primer lugar, las características del centro: la cercanía, el tratamiento que les dan los profesores, el clima que viven y que les ofrece el instituto ha sido determinante en su elección y por consiguiente en la continuación de los estudios.

Disponer de agentes significativos que te brinden apoyo o lo que Sandín y Pavón (2011) llaman “capital social relacional” también contribuye en su trayectoria académica. Concretamente, en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria a la educación secundaria postobligatoria, los participantes de este estudio destacan la ayuda familiar que han recibido -en particular de la madre. Gran parte del alumnado entrevistado señala la figura de la madre como un puntual clave y un apoyo

incondicional en sus trayectorias académicas y vitales. Meena lo expresa así:

“Cuando dejé el bachillerato estuve muy triste, de bajón... y ella siempre me decía [la madre] que no me preocupara, que haría otra cosa, que yo podía; que es importante estudiar porque al final es lo que te queda: los estudios” (Mujer, 18 años, India).

No obstante, el apoyo familiar está presente a lo largo de toda la trayectoria educativa como uno de los principales agentes que les motivan y les insisten en la importancia de la formación:

“Había momentos que no sabía si seguir y ella me decía que sí, me animaba, me decía que eso me iba a valer en un futuro. Que estudiara para no estar como ella estaba” (Mujer, 20 años, Ecuador).

“Cuando llegamos aquí, lo primero que hizo fue inscribirnos para que sigamos estudiando. Y siempre nos ha dicho que nos preocupemos por trabajar, que podemos estudiar, porque ella nos dará todo lo que necesitamos. Ha estado ahí” (Mujer, 18 años, India).

“Mi mamá, porque siempre nos anima, y cuando llegamos aquí, lo primero que hizo fue inscribirnos para que sigamos estudiando. Y siempre nos ha dicho que nos preocupemos por trabajar, que podemos estudiar, porque ella nos dará todo lo que necesitamos. Ha estado ahí” (Mujer, 19 años, Colombia).

Las amistades, mayoritariamente procedentes del entorno educativo y del barrio, también cobran un lugar fundamental. Su apoyo y ánimo se traducen en una fuente de motivación y estímulo para continuar los estudios: “Ella siempre me ha apoyado. Ha sido mi pilar apoyándome en lo que sea, siempre ha creído en mí, [...] que puedo hacer lo que yo quiera si me lo propongo, [...] entonces me lo tengo que creer yo” -dice Luis Alberto (Hombre, 17 años, Ecuador). Abdellah, por su parte, lo expresa así: “Me decía que dejara de hacer tonterías y que me centrara más en los estudios, que eso es lo que me va a servir; porque a veces la risa y todo eso es un rato, pero no siempre está ahí.” (Hombre, 17 años, Marruecos). En algunos casos hablan de sus amistades como sus modelos o mentores:

“Algunas veces me vienen cosas de sopetón y me cogen desprevenida. Yo no tengo una estructura hecha de lo que voy a hacer. Y quizás, ahora sí estoy más certera de hacia dónde voy... me gustaría hacer animación 3D, pero porque ahora digamos que hay personas a mi alrededor que me dicen que siga, que el estudio vale, y que me dedique a lo que quiera. [...] Raquel, Jill y Libertad” (Mujer, 18 años, Ecuador).

Malika, por su parte, lo describe así:

“Es que ellas cuando se sientan se sientan en grupo ¿vale? Y yo me siento siempre sola, entonces no sé... cómo he visto que son muy buenas estudiantes, pues dije: mejor si me meto en su grupo porque así tendré más amigas. [Me ofrecen] amistad, compañía... de todo vamos. [Además] es como si hiciéramos competiciones sabes? (se ríe) a ver quién saca más nota en el examen (se ríe)...” (Mujer, 18 años, Marruecos).

Por lo que al centro educativo se refiere, los discursos de los jóvenes subrayan el clima de confianza que existe entre el profesorado y el alumnado. Ello se convierte en un elemento favorecedor de su continuidad académica, pues se sienten más apoyados, reconocidos, etc. Nombran, sobretudo, al director del centro, al jefe de estudios y a los tutores como figuras clave en su trayectoria académica. Según los testimonios recogidos, estos profesionales les han motivado para no abandonar ante las dificultades, desarrollar mayor confianza en ellas mismas y sobre todo a encontrar formas accesibles de continuidad académica. María Gabriela destaca el papel de su tutora: “Hablamos mucho con la tutora; me ayudó mucho. Siempre nos aconsejaba [...] nos decía que en la ESO hemos podido conocernos mucho, y que por ello, tenemos que seguir estudiando. Muchos lo dejaron, pero yo le hice caso” (Mujer, 19 años, Venezuela). Para Patricia, en cambio, uno de sus pilares ha sido la jefa de estudios: “La jefa de estudios siempre estaba ahí. Nos animaba. Mi tutor de curso a veces hacía alguna pregunta así de pasada. Alguna vez hicimos tutoría, pero la jefa de estudios, Laura, siempre estaba ahí.

Dándonos consejos, ayuda...” (Mujer, 19 años, Bolivia).

Respecto a los recursos o dispositivos educativos pensados para dar una mejor respuesta educativa a este alumnado, el aula de acogida aparece como uno de los espacios que ha favorecido más su integración al centro, el aprendizaje de la lengua y, el desarrollo de las competencias necesarias para poder responder a las exigencias académicas del país de acogida. Meena y Douae dan cuenta de ello: “Yo fui al aula de acogida. Allí aprendí catalán y luego castellano. La profesora ayudaba mucho” (Mujer, 18 años, India). “Yo también la tuve en el primer curso, y también me ayudó mucho porque no conocía a mucha gente de aquí y al principio para responder, por ejemplo, 5 preguntas tenía que traducir un montón y era muy costoso” (Mujer, 19 años, Marruecos). Otros destacan el apoyo recibido en otros centros de educación no formal, como es el caso de Denise:

“Yo cuando estaba en la ESO iba a un centro que [...] me ayudaban mucho. Cuando empecé bachillerato se puso muy contento [el monitor del centro]. Me ayudaron, pero como yo no estaba en eso, pues lo dejé. Ahora me siguen ayudando. Me animan que yo puedo, que haga esto o lo otro...” (Mujer, 18 años, República Dominicana).

Pese a las difíciles circunstancias a la que se enfrentan hemos podido observar que tanto su entorno familiar, educativo y amical representan un factor de motivación para la continuidad académica, sin olvidar, tanto los factores personales como los diferentes dispositivos del entorno que se ponen en juego para ayudar y acompañar este proceso. Pero como afirman Figuera y Massot-Lafón (2013, p. 272), “la evaluación que la persona hace del proceso, es decir, las atribuciones del grado en que se confirman o no las presunciones previas -sus expectativas de autoeficacia- devienen una fuente de información ante próximos retos, frente a futuras transiciones”. Así, los factores personales, las expectativas de autoeficacia vinculadas una notable capacidad de resiliencia, y eventos favorables del entorno que nutren la capacidad de enfrentamiento de

los jóvenes determinan y favorecen su éxito. En las siguientes citas, exponen la influencia determinante de los factores mencionados:

“Estudiar más. Estudiar más, sacar buena nota y poder prepararme para la uni, porque no quiero quedarme en el ciclo, ciclo, hacer un ciclo y luego hacer otro, sino que quiero hacer un ciclo de 2 años y luego para la uni. Y... bueno, llegar a mi meta y enorgullecer a mi madre” (Mujer, 18 años, Marruecos).

“Mis familiares [me apoyaran] de forma mucho más intensa, y mis amigas también pero menos, ya que cada una supongo que tomará su camino... [...] pero me ayudaran a seguir estudiando porque claro, ellas me creen capaz de superarme y seguir adelante a nivel académico” (Mujer, 17 años, Ecuador).

“Mi familia es bastante desestructurada... o sea todas las primas que son de mi edad están o embarazadas o ya tienen sus hijos... y yo soy la única de esta edad que queda sin tener un bebé. Entonces mi abuela espera que yo haga una carrera, que estudie algo, pero que no tenga un bebé aún. [...] Quiere que sea algo mejor... [...] y tiene razón, por eso estoy aquí. Tengo que llegar a ser algo y ser su mayor orgullo porque ella me ha criado desde pequeña” (Mujer, 17 años, Perú).

“La economía y como está yendo el país y todo eso... es muy cara una inscripción y todo y... y en mi país es mucho más barato y todo eso, y he dicho que como quiero ser algo más, no me voy a quedar estancado con segundo de Bachillerato, así que por lo menos intentaré de hacer universidad allá. [...] Se echara en falta todo, porque llevo aquí des de los 5 años, y son 13 años viviendo aquí. Soy más de aquí que de allá, pero bueno, por ser algo en esta vida, sino tienes estudios no eres nada” (Hombre, 17, Ecuador).

“Me imagino terminando mis estudios y trabajando, cuidando mi familia. Estaré contenta porque ahora mi familia me ayuda a mí y después yo voy a ayudar a mi familia” (Mujer, 19 años, India).

Conclusiones

Los testimonios de estos jóvenes permiten identificar los elementos clave que señalan de su proceso educativo y los factores que consideran les han dificultado o facilitado la continuidad y persistencia académica. Por lo tanto, es posible dilucidar de qué manera el alumnado de familias inmigrantes se enfrenta a situaciones de transición simultánea en secundaria.

Respecto a los factores de riesgo, coinciden en señalar de forma unánime que su “condición de inmigrantes” les influye en sus procesos educativos generándoles una serie de obstáculos adicionales a las dificultades propiamente académicas. Entre estos obstáculos destacan: a) las consecuencias de la transición simultánea, en términos de experimentar sensaciones de desconcierto, desorientación, inseguridad, baja autoestima, entre otras; b) las secuelas de haber vivido parte de su infancia alejados de sus padres y, en algunos casos, las dificultades asociadas a un proceso de reagrupación familiar cuando estos son adolescentes o jóvenes; y, c) las dificultades económicas familiares, que les conducen a tener que compatibilizar estudios y trabajo y condicionan sus trayectorias académicas y laborales así como sus expectativas de futuro.

En definitiva, los testimonios de los jóvenes entrevistados corroboran gran parte de los elementos obstaculizadores de trayectorias académicas exitosas del alumnado de familias inmigrantes apuntadas por investigaciones precedentes, como el peso del estatus socio-económico, la estructuración familiar, los desajustes entre expectativas y situaciones vividas, entre otros.

Sin embargo, pese a estos obstáculos, los jóvenes de este estudio, logran persistir en el sistema educativo y completar sus estudios de forma exitosa verificando las tesis de trabajos como los de Sandín y Pavón (2011) y Maya-Jariego (2009), quienes apuntan que las redes personales de estos jóvenes son indicadores de un potencial capital social que les proporciona una potente fuente de apoyo social en momentos de necesidad. Así mismo, se confirma que una característica de las redes personales de estos jóvenes es la combinación de vínculos fuertes,

utilizando la terminología de Granovetter, sólidos; y también, una red de vínculos débiles heterógena, que les permite articular puentes de acceso a varios contactos y recursos (Burt, 1992, Lin, 1999), facilitando así su adaptación a la escuela de acogida y su éxito escolar (Portes & MacLeod, 1999, Chow, 2000).

En este sentido, los estudiantes que han conseguido superar la transición ESO-PO, y han finalizado los estudios secundarios postobligatorios, se caracterizan por ser capaces de desarrollar mecanismos y estrategias como los que apuntan Suárez-Orozco et al. (2008) y Marín, Feixa y Nin (2013) en sus trabajos, basados en la conjugación de varios factores de protección claves: a) el apoyo -familiar, entre iguales e institucional- brindado para superar las dificultades del proceso migratorio y facilitar la integración escolar; y, en especial, ser parte de un centro educativo coordinado con las instituciones de la comunidad que busque una respuesta global a las necesidades del alumnado; b) la presencia de referentes familiares (en especial la figura materna) que motiven y destaquen la importancia de la formación para la construcción y desarrollo del proyecto vital y profesional; c) la propia capacidad de superación y enfrentamiento a las adversidades; y, d) que las familias y el profesorado comprendan y ayuden a superar las dificultades que conllevan las transiciones simultáneas que viven y a las que se enfrentan los estudiantes de familias inmigrantes.

Destacamos, así, la importancia de la comunicación, la coordinación y el trabajo en conjunto entre los entornos y los agentes implicados en la vida del alumnado, lo que Sacristán (1996) entiende por coherencia. La participación y el trabajo en red son elementos clave que impulsarían el éxito académico y reducirían el 15% de jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años que Marí-Klose (2009) define como jóvenes que no han obtenido el título de la educación secundaria obligatoria y no siguen formación alguna y que, por lo tanto, quedan excluidos socialmente en términos de una reducción sistemática de sus oportunidades vitales.

Por su parte, a través de la puesta en marcha de diferentes dispositivos de apoyo -pedagógico,

emocional, instrumental, económico, etc.- los centros pueden favorecer también la persistencia y la transición académica del alumnado. Sin embargo, su efectividad depende no tanto del número de recursos disponibles para dar respuesta a la diversidad, sino de la coordinación *intracentro* e *intercentro* de todos los recursos al alcance para dar una respuesta ajustada al estudiante, acompañándole y ofreciéndole apoyo en las transiciones simultáneas que vivencian (personales, académicas, familiares, socio-comunitarias).

De todos estos elementos que hemos apuntado subyace el propio concepto de integración de los centros, en el cual los vínculos afectivos y de confianza con el profesorado cobran una importancia especial. A través del vínculo con el profesorado, es posible asegurar un conocimiento en profundidad de los retos a los que se enfrenta el alumnado, lo que permite proporcionar respuestas más ajustadas a sus necesidades.

Lista de referencias

- Albaigés, B. & Martínez, M. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bott, E. (1955). Urban Families: Conjugal Roles and Social Networks. *Human Relations*, VIII, pp. 354-384.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cano-Hila, A. B., Sandín, M. P., Sánchez-Martí, A. & Torrent, I. (2014). *Using narratives to study the impact of social networks on the educational paths of immigrant students*. Barcelona: Recercat, Depòsit de la Recerca de Catalunya. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/55852>.
- Carrasco, S., Pàmies, J. & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 20 (1), pp. 55-78.



- Carrasco, S., Pàmies, J. & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del Alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, pp. 31-60.
- Chow, H. (2000). The determinants of academic performance: Hong Kong immigrant students in Canadian schools. *Canadian Ethnic Studies*, 32 (3), pp. 105-110.
- Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2009). *Plan para la lengua y la cohesión social (Pla LIC)*. Barcelona: Generalitat de Cataluña. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf.
- Epstein, A. L. (1961). The network and urban social Organization. *Rhodes-Livingstone Journal*, 29, pp. 29-62.
- Fernández-Sierra, J. & Santos-Bocero, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: Más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), pp. 8-23.
- Figuera, P. & Massot-Lafón, M. I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la secundaria. En L. Santana (coord.) *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*, (pp. 267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Figuera, P., Freixa, M., Massot-Lafón, M. I., Torrado, M. & Rodríguez, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals, en Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya, *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1, pp. 13-31.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360-1380.
- Gualda, E. (2004). Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera. *Redes- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 7 (3) pp. 1-13. Recuperado de: http://revista-redes.rediris.es/html-vol7/vol7_3.htm
- Idescat (2015). *Censo*. Barcelona: Idescat.
- Lee, M. (2009). *Decoding effects of micro social contexts on the academic achievement of immigrant adolescents from the poor working-class: peers, institutional agents, and schools contexts*. Minnesota: University of Minnesota.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22 (1), pp. 28-51.
- Marí-Klose, P. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Caixa Catalunya Obra Social. Recuperado de: <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0060-es.pdf>
- Marín, J. O., Feixa, C. & Nin, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 493-514. Doi: 10.11600/1692715x.1123121212.
- Martínez, M., García, M. & Maya-Jariego, I. (2001). El rol del apoyo social y las actitudes hacia el empleo en el emplazamiento laboral de inmigrantes. *Anuario de Psicología*, 32 (3), pp. 51-65.
- Massot-Lafón, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contexto multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maya-Jariego, I. (2009). Mallas de paisanaje: el entramado de relaciones de los inmigrantes. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 17 (13), pp. 273-303. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/redes/article/view/385/256>
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel

- socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 171-190.
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30, pp. 181-195.
- Portes, A. (1995). Economic sociology and the sociology of immigration. A conceptual overview. En A. Portes (ed.) *The economic sociology of immigration: Essays on the networks, ethnicity and entrepreneurship*, (pp. 1-41). New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1999). Educating the second generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25 (3), pp. 373-396.
- Requena, F. (1996). *Redes sociales y cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos, 18.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Sánchez-Martí, A. & Sandín, M. P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, pp. 177-190.
- Sandín, M. P. & Pavón, M. A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience. En W. Wiater & D. Manschke (eds.) *Tolerance and education in multicultural societies*, (pp. 125-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Serra, C. & Palaudàrias, J. M. (2009). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación*

JAIME ALBERTO SALDARRIAGA-VÉLEZ**
Docente Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en julio 14 de 2015; artículo aceptado en septiembre 21 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo analiza prácticas escolares de socialización política fundamentadas en pedagogías críticas, derivadas en procesos de formación de subjetividades en jóvenes, aquí denominadas procesos de subjetivación. Es una investigación cualitativa desarrollada en cuatro instituciones educativas de Medellín, Colombia. Su objetivo es analizar experiencias inspiradas en pedagogías críticas (“Escuelas Críticas”), en sus posibilidades y límites de configurar procesos de subjetivación, para propiciar el encuentro de los sujetos consigo mismos y con otros, creándose líneas de fuga a la matriz escolar moderna. Estas experiencias formativas se configuran a partir de transacciones entre elementos de matrices pedagógicas críticas, liberales y pastorales. La investigación aplica el método de análisis estructural de contenido (Hiernaux), tanto a textos de autores de pedagogías críticas (Freire, Giroux), como a testimonios de educadores y fuentes documentales.

Palabras clave: Socialización, formación, educación alternativa, educación moral, escuela, educación política (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco); subjetividad (Tesauro Europeo de Educación).

Critical schools: Between political socialization and subjectivization processes

• **Abstract (analytical):** This article presents the qualitative research conducted in four educational institutions in Medellín, Colombia. Its aim is to examine the educational practices of political socialization based on critical pedagogies (Critical Schools). These practices generate the formation of subjectivities in young people, here called subjectivization processes. The study aims to understand the possibilities and the limits of these processes in promoting encounters of the subjects with themselves and with others, creating alternative paths (lignes de fuite) within the modern school model. These formative experiences are configured through transactions between elements from critical, liberal or pastoral models of teaching. The research uses a method of structural content analysis (Hiernaux) along with texts by classic thinkers from critical pedagogies (Freire, Giroux) and testimonies from educators and other documentary sources.

Key words: Socialization, formation, alternative education, moral education, school, political education (Unesco Social Sciences Thesaurus); subjectivity (European Education Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, realizado como análisis estructural de contenido, del área de ciencias de la educación, subárea: pedagogía, es producto de la investigación “De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares”. Tesis desarrollada por el autor de este artículo, para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Investigación realizada entre el 1° de septiembre de 2011 y el 10 de enero de 2015, bajo la dirección de la doctora Sara Victoria Alvarado Salgado. Aprobada por el Consejo de Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde, acta 91 del 17 de junio de 2015.

** Licenciado en Educación, Filosofía-Historia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales, Cinde). Investigador educativo, Corporación Región (Medellín). Docente, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jaimesaldarriaga@hotmail.com



Escolas críticas: Entre a socialização política e os processos de subjetivação

• **Resumo (Analítico):** Este artigo analisa as práticas escolares de socialização política fundamentadas em pedagogias críticas, que geram processos de formação de subjetividades nos jovens, aqui referidos como processos de subjetivação. É uma pesquisa qualitativa desenvolvida em quatro instituições de ensino de Medellín (Colômbia), cujo objetivo é analisar experiências inspiradas em pedagogias críticas (“escolas críticas”). Procura-se entender as possibilidades e os limites dos processos de subjetivação para promover o encontro dos sujeitos com eles mesmos e com outros, criando caminhos alternativos ao modelo escolar moderno. Estas experiências formativas configuram-se a partir de transações entre elementos de matrizes pedagógicas críticas, liberais e pastorais. A pesquisa aplica o método de análise estrutural de conteúdo (Hiernaux), tanto em textos de autores de pedagogias críticas (Freire, Giroux), quanto a depoimentos de educadores e a fontes documentais.

Palavras-chave: Socialização, formação, educação alternativa, educação moral, escola, educação política (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco); Subjetividade (Thesaurus Europeu de Educação).

-1. Introducción. -2. Metodología: Análisis estructural de contenido (Deleuze, Serres, Hiernaux). -3. Autoridad, ética y utopía en pedagogos críticos. -4. Procesos de subjetivación en escuelas críticas. -5. Hallazgos y perspectivas. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación denominado “De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares”. En él, se visibilizan relaciones tensionales entre estas dos vías de formación de subjetividad política presentes en las escuelas: la socialización política y los procesos de subjetivación. Sostener la coexistencia de estas dos dimensiones y su campo de relaciones es ya uno de los resultados del trabajo. Tiene como referente las experiencias pedagógicas de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín que han construido su proyecto educativo desde el enfoque de las pedagogías críticas, en la búsqueda de una matriz pedagógica alternativa, que para esta investigación se nombran como Escuelas Críticas (EC). Estas escuelas operan en el marco del sistema escolar convencional o escuela formal -desde la matriz de la “escuela moderna”¹-. La investigación se

dirige a visibilizar relaciones que van desde la resistencia institucional y cotidiana, hasta la adopción de elementos estructurales de la matriz de la escuela moderna, -involuntaria o conscientemente- en la apuesta de las EC por constituir a sus estudiantes como sujetos políticos críticos. Se analizan los límites y potencialidades en este empeño, así como las prácticas emergentes en la formación de jóvenes, como resistencia creativa a formas de dominación que pueden devenir en procesos de subjetivación, configurándose como ‘líneas de fuga’, entendidas como agenciamientos liberadores de formas de sujeción, moldeamiento control de subjetividades (Guattari, 2013).

En el marco de esta investigación, las categorías de análisis centrales, en tensión, son: *Socialización política y Subjetivación*.

La *socialización política* se entiende aquí como un proceso social de vinculación del individuo a la vida política, como lo afirma la investigadora social Valia Pereira:

Al proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias,

1 Se entiende por Escuela Moderna, la institución de la educación creada a partir del s. XV (Sáenz, 2013, p. 276), con carácter universal y obligatorio, estructurada a partir de grados de progreso en el aprendizaje, delimitación de edades, organización curricular

del conocimiento en áreas disciplinares diferenciadas, moduladas por grados y tiempo de enseñanza; con criterios clasificatorios de los estudiantes por rendimiento académico y comportamiento, con la finalidad de formar en el espíritu científico y técnico moderno y el disciplinamiento ciudadano.

lealtades y simbologías políticas que comienza desde la temprana edad se le denomina *socialización política*. Forma parte del amplio proceso mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que han legado sus antecesores. En el proceso de *socialización política* actúan un conjunto de instituciones, organizaciones y personas que obran como orientadores y facilitadores del aprendizaje de lo político, a los mismos se les denomina agentes de *socialización política* (Pereira, 2009, p. 1).

Esta perspectiva de la socialización política (entendida como educación política o educación ciudadana), pone su fuerza en la configuración de ‘comportamientos políticos’ para lo cual se toma a agentes socializadores ‘como facilitadores del aprendizaje’. El aprendizaje de contenidos y prácticas políticas se constituye en centro del proceso de socialización, cuyos protagonistas son los ‘agentes de socialización’, y no el propio sujeto, como ocurriría con los procesos de *subjetivación*.

La *subjetivación* es entendida aquí, siguiendo a los filósofos Gilles Deleuze (2003) y a Etienne Tassin (2012), no como un estado sino como un proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder, como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura con “viejos dispositivos” de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones (ni solo interior ni solo exterior). Procesos que acontecen tanto en el mundo íntimo y privado como en la escena pública. Retomando las palabras de Tassin:

No es ya pues en términos de sujeto y de subjetividad que tenemos que pensar la cuestión política (ni sujeto individual, ni sujeto colectivo). Se debe más bien atender a los procesos de subjetivación que están en marcha en las relaciones sociales y en las relaciones de poder, o que son movilizados contra las formas de dominio a las que se confrontan los individuos en sus lugares de trabajo tanto como en el ámbito doméstico, en

el trato con las instituciones tanto como en el espacio público-político (2012, p. 40).

Esto implica leer relaciones de poder y resistencia no solo desde la dialéctica individuo/Estado, sino en las relaciones sociales, en la vida cotidiana. Es allí en donde las subjetividades son sujetadas.

Afirma Deleuze, “en cuanto escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente capaces de trazar caminos de creación **que no dejan de fracasar**, pero que no dejan tampoco de ser retomados, modificados, hasta la ruptura del viejo dispositivo” (2003, p. 320). Postura que rompe con la idea utópica emancipatoria entendida como fin de toda dominación, en tanto la existencia de relaciones humanas como relaciones de poder hace imposible tal ideal.

En consonancia con Deleuze, Tassin comprende la subjetivación, así:

La subjetivación designa un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser). Pero este proceso no es simplemente el de un llegar a ser sujeto, como si pudiera darse por entendido que sabemos lo que significa “ser sujeto”: es más bien el proceso de un llegar a ser “x”, proceso que no sabría fijarse, estabilizarse bajo la forma de “sujeto”, sea cual sea el sentido en el que se tome el término, bien sea en el sentido de la subjetidad, de la subjetividad o de la sujeción (2012, p. 37).

Por tanto, utilizo la categoría *subjetivación* porque configura otra manera de pensar lo político a partir de la pregunta: ¿cómo es posible generar rupturas, crear líneas de fuga en dispositivos de dominación (escolar), en las relaciones sociales, tanto en lo público como privado? Implica que los procesos de formación política superen la dualidad interior/exterior, articulando la construcción de sí con el accionar en lo público, en todos los campos de la vida.

Este artículo pretende aportar a la búsqueda de transformaciones de la escuela moderna haciendo visibles otros modos de la formación como son los denominados *procesos*

de *subjetivación*, como soporte de acciones de resistencia a relaciones de dominación, a la recomposición de subjetividades políticas, y en particular, como líneas de fuga frente a las matrices morales de la escuela moderna desde las cuales se ha hecho la socialización política escolar, como son, el disciplinamiento intelectual y productivo de los estudiantes, el juicio moral que normaliza, y la clasificación de los individuos desde el sistema de evaluación, procurando ir más allá de los límites del sistema gratificación-sanción y del examen (Foucault, 1984).

Así, a partir del análisis de iniciativas de socialización política configuradas desde las pedagogías críticas, se exploraron experiencias de formación que han tenido la pretensión de resistir y de construir líneas de fuga a la cuadrícula de la escuela moderna, formar sujetos políticos emancipados y emancipadores de las relaciones de poder dominantes, como lo proponen en su proyecto educativo institucional las cuatro escuelas participantes. Para este estudio se acude a elementos de la teoría crítica post-estructuralista: una analítica de las relaciones de poder y de las formas de resistencia antiautoritaria (Foucault, 1988), y un acercamiento comprensivo a procesos de subjetivación (Foucault, 1999, Tassin, 2012, Deleuze, 2003), que estarían aconteciendo en instituciones escolares críticas.

Finalmente se presentan los hallazgos y perspectivas sobre la *estructuración transaccional* de las escuelas críticas que se están configurándose como lugares generadores de procesos de subjetivación.

En la investigación participaron cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín (2010-2014): el colegio Bello Oriente (Ceboga), el colegio Colombo Francés, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, y el Colegio Soleira.

2. Metodología

La investigación fue desarrollada mediante el *análisis estructural de contenidos culturales*, propuesta por investigadores sociales como el sociólogo Jean Paul Hiernaux (2008), el

historiador colombiano Oscar Saldarriaga, (2008a, 2008b) y el científico social mexicano Hugo Suárez (2008). Tiene sus raíces en la semántica estructural de Greimas (1987), y se fundamenta epistemológicamente en el posestructuralismo (Deleuze, 1972, Serres, 1996). Greimas propone el análisis de estructuras de contenido, de las significaciones, a partir de “percibir diferencias”, identificando relaciones de *conjunción* y *disyunción*:

La significación presupone la existencia de la relación: lo que es condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos. (...) 1- Para que dos términos-objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que posean algo en común (semejanza, identidad); 2- Para que dos términos-objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que sean diferentes, sea del modo que fuere (diferencia y no identidad) (1987, pp. 28-29).

Para el análisis estructural de contenido, las estructuras lingüísticas pueden leerse también en el mundo social, desde las posiciones y relaciones de poder de sus elementos, configurándose como un sistema complejo. El contenido de cada elemento es vacío en cuanto sólo se estructura en cada relación específica, en cada posición mutable en la que se encuentra en contacto con los otros elementos, cuyo valor a su vez también depende de la relación. Decimos, con Deleuze, que las estructuras se movilizan siguiendo un significativo vacío (casilla vacía), en relaciones seriales diversas².

Para Hiernaux, los modelos culturales -en tanto sistemas de sentido- emergen de las tensiones entre modelos ya consolidados, que se contrastan entre elementos comunes en

2 Deleuze (1972) formuló inicialmente siete criterios epistemológicos para comprender qué es una estructura: 1. Lo simbólico; 2. Lo local o de posición (posición de un elemento en la estructura); 3. Lo diferencial y lo singular; 4. Lo diferenciante y la diferenciación; 5. Lo serial (contraste con otra serie o estructura); 6. La casilla vacía (significante vacío, o referente movilizador de una estructura); 7. El sujeto (pre-individual) y la práctica (enmarcados en la posición de sujeto, y los roles y funciones establecidas). Estos criterios delimitan una epistemología donde la dimensión de “lo simbólico” o estructural -dimensión lingüística- trasciende el dualismo *ideal/real* de la dialéctica y la lógica clásicas al mostrar una tercera dimensión entre los dos: la del lenguaje.

cuanto a la estructura del modelo (conjunción/disyunción). Hiernaux propone incorporar como ejes o “categorías” de análisis los siguientes elementos comunes a los modelos o matrices culturales:

- *Relación consigo mismo*: concepción de los sujetos (individuales o colectivos) sobre sí mismos, y sobre lo que creen deben ser.
- *Tipo de acciones*: lo que hacen los sujetos para ser lo que creen o aspiran.
- *Ejes de fuerzas*: dispositivos de poder
- *Relación con Referentes*: margen de autonomía u obligatoriedad con los referentes
- *Espacialidad*: espacio de la acción
- *Temporalidad*: tiempo de la acción
- *Ultimidades*: Fin último de la acción, sentido teleológico.

Tras haber establecido los esquemas de ciertas matrices culturales sobre los cambios socio-religiosos en Bélgica, Hiernaux construye la categoría *transacciones*, para explicar la emergencia de modelos o matrices culturales:

A partir de la puesta al día de estos modelos radicales, y prolongando la investigación, se revelan otros modelos y sub-modelos. Algunos de entre ellos aparecen como ‘*transacciones*’ entre modelos culturales extremos, en el sentido en que articulan, bajo formas diversas, *un poco de uno y un poco de otro*. (...) Las *transacciones*, por lo demás, parecen relacionarse -sobre el telón de fondo del pasaje de una simbólica de base, a otra-, con efectos de posición y de condición social que afectan diversos tipos de sujetos, a los que se añaden aún los efectos de interiorizaciones simbólicas anteriores. De este modo se ilustra (...) la posibilidad de vincular el análisis comparativo de los modelos culturales al análisis de su génesis, de su engendramiento y de su transformación dentro de la dinámica social, de una parte, y al interior de la dinámica particular de los sujetos, de otra (2008, p. 117).

Este modelo de análisis, a partir de *transacciones* de matrices culturales permitirá

leer la configuración de las Escuelas Críticas y de sus dispositivos de formación, que crecieron en el marco de la escuela moderna. Para ello, en la investigación se hizo análisis estructural de contenido (M. A. E.), tanto de los documentos institucionales y de otros documentos secundarios de las cuatro instituciones educativas participantes, como de las entrevistas en profundidad realizadas con directivos y educadores directamente vinculados a los procesos de formación, intencionalmente seleccionados. Vale precisar que no se tomaron testimonios de estudiantes por cuanto se buscó la estructura de procesos de socialización leídos como procesos de subjetivación, y no los ‘resultados objetivos’ o la ‘objetivación’ de los procesos en sujetos ideales que encarnaran la apuesta de formación política agenciada por cada institución escolar.

Los análisis se presentan mediante grafos paralelos o cruzados, mostrando las tensiones y cruces entre elementos estructurantes del proceso de formación, así como las líneas de fuga resultantes en dichos procesos, nombrados aquí como *procesos de subjetivación*.

3. Utopía, ética y autoridad en algunos pedagogos críticos: Freire y Giroux

La pregunta por las posibilidades y límites de las *escuelas críticas* en la configuración de procesos de subjetivación, exige explorar las categorías fundantes del pensamiento de pedagogos críticos como Paulo Freire (1986, 1993, 2009, 2010) y Henry Giroux (1999), categorías como: utopía, ética y autoridad, asociadas a la dialéctica y la democracia.

Utopía. La utopía en estos pedagogos, no es otra cosa que la perspectiva última, la teleología, o las *ultimidades*, como denomina Hiernaux. Es concebida a partir de la dialéctica *real/ideal, presente/futuro*, y como realización plena y total de la democracia. Este enfoque dialéctico de la visión de futuro, va a ser puesto en discusión por pensadores críticos como Foucault (1984, 1999) y Boaventura de Sousa Santos (2006), contrastando la noción de utopía con la de *heterotopías o espacios otros*; y Deleuze (2003) oponiendo la noción

de trascendencia con la de *inmanencia* (la vida como potencia, en el presente). Con el concepto de heterotopías va, no solo una crítica al incumplimiento y a la unidireccionalidad de las promesas de las utopías modernas (progreso, emancipación total y definitiva de la dominación); sino también una apuesta por construir *alternativas múltiples*, desde *lugares otros*:

Las *utopías* consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico. Las *heterotopías* inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la 'sintaxis' -aquella que hace mantenerse juntas a las palabras y las cosas (Foucault, 1984, p. 3).

En este sentido, Boaventura Santos reconoce la crisis de las utopías modernas consagradas como '*la Alternativa: la utopía*' como "un principio general que aboga por un futuro general" (Santos, 2003, p. 38). Dice Boaventura:

A la teoría crítica le compete, en vez de generalizar a partir de esas alternativas en busca de '*la Alternativa*', tornarlas conocidas más allá de los lugares y crear, a través de la teoría de la traducción, inteligibilidades y complicidades recíprocas entre diferentes alternativas desplegadas en diferentes lugares (2003, p. 39).

Ante la crítica a la utopía como '*la alternativa*', como '*el fin último*', Santos declara: "Lo que propongo seguir no es una utopía, sino solo una *heterotopía* (2006, p. 426).

Siguiendo este giro en el pensamiento crítico, la pregunta por los procesos de formación en las escuelas críticas lo es también por las heterotopías que estarían constituyéndose como '*lugares diversos*', y por las posiciones de sujeto '*otras*', que las escuelas críticas estarían propiciando como escenarios de formación/

autoformación de los jóvenes escolares, como resistencia a sus condiciones de dominación, potenciando otras expectativas de vida. Los procesos de subjetivación potenciados por las escuelas críticas estarían configurando '*espacios otros*' y '*posiciones otras*', al interior de la escuela moderna.

Ética. La ética, *categoría fundante*, presente en los planteamientos de pedagogos críticos como Freire y Giroux, se estructura simbólicamente desde la tensión '*palabra/obra*', '*teoría/práctica*', '*predicar/aplicar*', propios de una moral pastoral propuesta por la Teología de la Liberación³, similar al principio categórico kantiano de *ser consecuente*, constituyendo una ética de la ejemplaridad, de la coherencia. Desde esta mirada, la educación en democracia, justicia y equidad, y en general de valores morales, requiere como condición de legitimidad y verdad, una actuación ejemplar del educador (a la manera de las vidas ejemplares de los santos -o pastores-): el bien se enseña mediante el ejemplo. Como moral de máximos, resulta limitada para construir una ética desde el mundo de la diferencia, donde aquello denominado '*lo anormal*', las formas de vida no aceptadas, las vidas '*otras*', aquello que Foucault llamó "*la vida como error*", no tienen lugar en una ética ejemplarizante (moral deontológica).

Los procesos formativos hoy se desarrollan en medio de la emergencia de transformaciones culturales como las que denominó Margaret Mead, en 1970, "*Culturas Pre-figurativas*" (...) "en las que nadie sabe cuáles serán los siguientes pasos" (...) "porque en esta nueva cultura será el hijo, y no los padres o abuelos, quien representará el porvenir" (Mead, 1970, p. 117). Esta preeminencia del mundo de pares y de múltiples agentes de socialización requiere pasar de la moral deontológica, del '*deber ser*', a la construcción de sí: romper las dicotomías modernas *autonomía/heteronomía* y *exterior/interior*.

3 Se trata, no de una ética de la perfección individual, de cara a Dios y a la salvación individual, sino de la ejemplaridad del educador, de legitimar y hacer creíble a los otros lo enseñado, convirtiéndose en referente, formador y guía de la acción emancipadora, con base en su vida como testimonio: así, se enseña la democracia desde las prácticas democráticas consecuentes. Freire fue miembro activo del movimiento de la Teología de la Liberación.

Autoridad. Coherente con los planteamientos sobre la utopía y la ética, la autoridad formadora en las pedagogías críticas se distinguió por poner en tela de juicio las relaciones autoritarias saber/poder: “nadie educa a nadie, todos nos educamos en comunidad” fue la frase que hizo famoso a Freire en el mundo social y educativo desde los años 70. Su apuesta se centró, en un primer momento, en *Pedagogía del Oprimido*, en una dialéctica de la autoridad desde la relación poder/saber: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1986, p. 73).

No obstante, esta forma de relación educador-educando ha producido otras implicaciones cuando se pasó del escenario de la educación popular a la escuela formal: la educación popular partió de una crítica radical a la escuela moderna, calificada por Freire como ‘educación bancaria’. Freire concibió la autoridad escolar como “autoridad democrática” fundada en relaciones dialógicas.

Por su parte Henry Giroux, en *La Escuela y la lucha por la ciudadanía* (1999), postuló para la escuela la “autoridad emancipatoria”. Propuso mecanismos democráticos para legitimar la autoridad escolar, como son: las elecciones de gobierno escolar, la construcción participativa del proyecto educativo, la toma de decisiones colegiada, la co-evaluación, entre otros mecanismos de democratización radical de la vida escolar.

Tanto en Freire como en Giroux, la autoridad escolar se configura en la dialéctica *autoridad/libertad* cuyos extremos son el autoritarismo y el ‘dejar hacer’.

Un análisis de la autoridad (escolar) desde una mirada posestructuralista, observa las relaciones de poder, los lugares de poder, las posiciones de sujeto, sus roles y funciones, en todas las formas de estructura social, en todos los niveles (Deleuze, 1972, Foucault, 1988, Serres, 1996). Esto supera un determinismo absoluto entre la sobredeterminación y la indeterminación (Serres, 1996), y permite ubicar los lugares de

enunciación y posiciones de sujeto, esto es, la autoridad como ejercicio de poder. La escuela moderna ha definido claramente las posiciones, y también su función clasificatoria de los sujetos, a partir de la matriz disciplinaria, en la tensión entre sus funciones colectivizantes y las individualizantes.⁴ Entre esos dispositivos se destaca la obligatoriedad de la enseñanza de saberes disciplinares consagrados por la ciencia moderna, la evaluación o el examen, y el gobierno de cuerpos y almas o las prácticas de gobierno de los otros, en detrimento de las prácticas de sí, como la afirma Sáenz (2013).

El problema, para las Escuelas Críticas, radica en poder ir más allá de la matriz de la escuela moderna, uno de sus matrices estructurantes. Este proceso de configuración tensional de las escuelas críticas será analizado a continuación.

Algunas experiencias, desarrolladas por las escuelas participantes en esta investigación, ilustran este giro conceptual, no siempre consciente o planificado: el cogobierno escolar como forma de radicalización de la democracia escolar (posiciones otras, espacios otros, lugares otros de toma de decisiones; el reconocimiento pleno y la potenciación de formas y opciones de vida social y políticamente discriminadas dentro del mundo escolar (heterotopías); el reconocimiento del ‘malo’ (visto desde la disciplina escolar), desde el lugar de no-ejemplaridad del educador (la ambivalencia moral como condición antropológica y principio ético, compartida tanto por educadores como por estudiantes).

4 “Lo que parece una unidad, englobada bajo el término equívoco de “modelo pedagógico”, encubre la existencia de dos tipos de funciones estratégicas para la escuela:

a) Funciones *colectivizantes*: pues busca ejercer cierto tipo de gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo, según los fines sociales que se pongan en juego en cada situación histórica para cada formación social. Fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo “anormal”, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado laboral, etc.

b) Funciones *individualizantes*: dado que busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretenda formar, asimismo en cada contexto histórico: formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, etc. (Saldarriaga, 2003, p. 138).

4. Procesos de subjetivación en *Escuelas Críticas*

Las escuelas inspiradas en las pedagogías críticas (aquí, Escuelas Críticas), han centrado su apuesta en la formación de sujetos políticos a partir de una perspectiva sociocrítica de la sociedad y la educación (interés emancipatorio). Para la investigación se tomaron experiencias de cuatro instituciones educativas de Medellín: dos colegios privados (Colegio Colombo Francés y Colegio Soleira); un colegio creado por una ONG, contratada por el Estado (Colegio Bello Oriente-Ceboga), y una institución educativa oficial (Institución Educativa José Acevedo y Gómez). Los materiales analizados fueron entrevistas en profundidad, semiestructuradas, notas de observación participante, y análisis de fuentes documentales, físicas y virtuales. A continuación se presenta un breve análisis de cada una.

- **Experiencia 1: Autogobierno escolar. Colegio Bello Oriente-Ceboga**

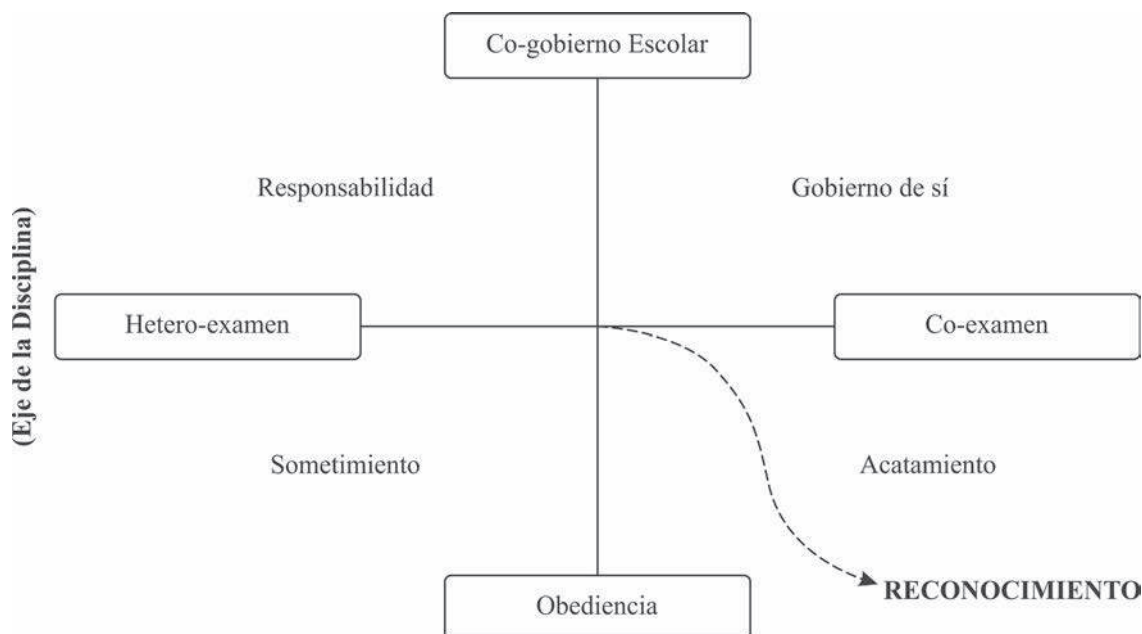
Institución fundada por un colectivo de educadores proveniente de la Teología de la Liberación, Comunidades Eclesiales de Base (de ahí su sigla)⁵. Entre los dispositivos formativos que propone, se destaca el *Autogobierno Escolar*, organización por grupos de clase donde los estudiantes mediante una junta escogida por ellos, acuerdan una agenda de discusiones periódicas sobre sus relaciones, aspiraciones, problemas, necesidades, para ser analizadas colectivamente, y tomar decisiones que son recogidas por las instancias de dirección y formación. (Colegio Bello Oriente-Ceboga, 2014); constituyendo un escenario de pares que analiza las acciones grupales y personales en el marco de la convivencia (gobierno de sí y de los otros, simultáneamente), aunado al descentramiento de los lugares de toma de

decisiones, produciéndose desplazamientos en las posiciones de sujeto entre pares y con la autoridad, configurándose *espacios otros*, *heterotopías* de poder: desde el eje de la disciplina, se busca descentrar el gobierno de sí, en los propios estudiantes, pasando de la vigilancia externa y el examen al co-examen, propiciándose un diálogo sistemático entre los estudiantes, co-dirigido por estos, acerca de las formas de relacionarse y de construir convivencia solidaria y democrática. Este proceso muestra sus elementos y relaciones en el siguiente *grafo cruzado*⁶:

5 De este origen se desprende la Matriz Pastoral, centrada en el conocimiento de sí (examen de conciencia, autoexamen), y en el pastoreo como orientación del camino y cuidado ante los peligros. En la modernidad se traslada al Estado y se materializa en la educación, como “poder pastoral, cuyo rol es velar permanentemente por la vida de todos y cada uno, ayudarlos a mejorar su suerte” (Foucault, 1996, p. 34).

6 Los grafos cruzados fueron diseñados por el historiador Oscar Saldarriaga (2003) a partir de Hiernaux. Permite ver cómo se combinan dos ejes categoriales constitutivos de las Escuelas, y qué resultantes pueden producir. Cada *experiencia escolar crítica* se analiza en dos ejes formativos: el emancipatorio y el disciplinar. Cada eje se mueve entre polos que se tensionan. Entre los ejes se visibilizan rasgos de subjetividades que se producen en la experiencia institucional, y que no siempre generan el efecto deseado. La línea saliente es el elemento desencadenante o punto de fuga.

Gráfico 1. (Eje Emancipatorio).



El efecto producido en un escenario escolar que crea *otras* formas de relación entre pares y *otros* lugares de toma de decisiones (heterotopías), tensiona los límites de las prescripciones del sistema escolar en materia de gobierno. Es el *reconocimiento* la dinámica que va a posibilitar líneas de fuga. Así, la socialización toma elementos ‘extraños’, gestando procesos de subjetivación.

- **Experiencia 2: Formación de intelectuales críticos y transformadores. Colegio Colombo Francés**

El Colegio Colombo Francés es una institución escolar privada laica, fundada por intelectuales laicos críticos que quisieron construir alternativas a la escuela ‘tradicional’. Aquí se destaca, entre otras iniciativas, la constitución de un *currículo investigativo para la formación de pensamiento crítico*, cruzado con prácticas deliberativas en la investigación:

Usamos la expresión ‘deliberativa’, ya que ilustra el importante momento que vivimos; la pedagogía ha tomado todos los espacios del colegio a partir de radicalizar el diálogo estudiantes - maestros en la formulación de

investigaciones que desarrollen la producción de un conocimiento con sentido: grupos, grados, asamblea de estudiantes, asamblea de profesores, Círculos Pedagógicos, Comité Intercírculos, Copei (Comité de planeación y evaluación, con participación de representantes estudiantiles), coordinadores de grupo, y el Consejo de Padres. (www.colombofrances.edu.co).

La articulación entre producción, apropiación de conocimiento y deliberación, entre currículo y democracia escolar, se constituye en el eje de esta propuesta, visible así:

Gráfico 2. (Eje disciplinar).

Esto implica, crear e impulsar sentidos distintos de aprendizaje y conocimiento, no funcionales al sistema hegemónico. Proponer producción participativa y deliberante de conocimiento para la emancipación social, aún en la escala escolar, y no solo reproducción, implica desarrollar mecanismos que movilicen el deseo de saber y el interés por lo emancipatorio, como dinamizadores de procesos de subjetivación. El *reconocimiento* de los estudiantes como sujeto de saber, como gestores de saber transformativo, favorece la ruptura con procesos de sujeción propios del mundo escolar: pautar y pausar la experiencia, el deseo de conocer a los marcos y ritmos curriculares. El proceso de subjetivación apunta aquí a la liberación del deseo de saber (como heterotopía).

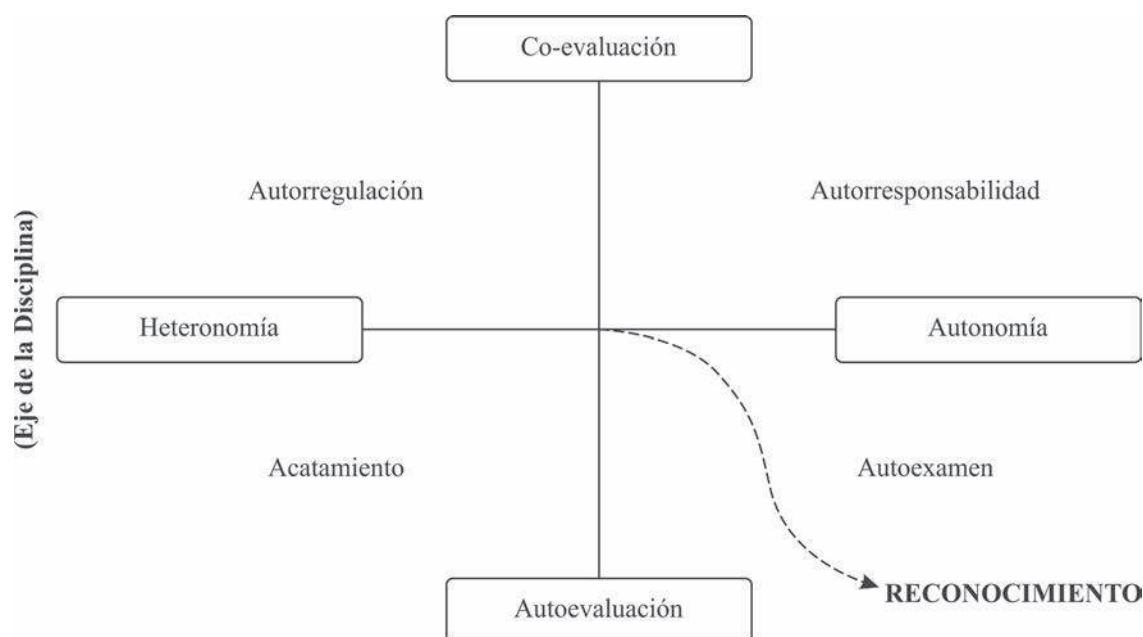
- **Experiencia 3: Una apuesta por la inclusión social. Institución Educativa José Acevedo y Gómez**

Escuela oficial que construyó su proyecto educativo como un escenario alternativo para jóvenes excluidos del sistema educativo, muchos de ellos en alto riesgo de ser cooptados por organizaciones ilegales y armados (narcotráfico, milicias, bandas delincuenciales);

otros, rechazados por formas de vida no aceptadas por la sociedad (homosexuales, transexuales, jóvenes en embarazo, consumidores de psicoactivos, o expulsados de otras instituciones). Su apuesta es convertirse en una escuela socialmente incluyente. (www.joseacevedoygomez.edu.co).

En los procesos de formación propuestos, se da un giro particular por la evaluación académica: el paso intencionado de la heterorregulación a la autorregulación, disminuyendo el énfasis sobre los dispositivos de sanción y fortaleciendo los de aprendizaje (satisfacción) mediante el autoexamen, como “un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y este es el sistema que se vuelve operante en el proceso de encausamiento de la conducta y de corrección” (Foucault, 1984, p. 185). Esta apuesta se visualiza así:

Gráfico 3. (Eje disciplinar).



Además, se construyen escenarios para transformar concepciones y prácticas generadoras de violencias: encuentros sobre la diversidad sexual y de género convocados por estudiantes, colectivo de estudiantes mediadores de conflictos, autoevaluación de los estudiantes. Estos lugares, aunque están enmarcados en la dinámica escolar cotidiana y sus reglas (respeto, cumplimiento de compromisos), desbordan la lógica de la obligación y entran en el ámbito de la libertad para vivir la experiencia, aprender desde el interés propio (por fuera de áreas académicas), para potenciar el gobierno de sí y el cuidado de los otros. Así, los estudiantes conformaron un centro de mediación en el que tramitan sus conflictos, con independencia de la autoridad, con énfasis en conflictos sexo-género. Esta experiencia muestra rasgos propios de los procesos de subjetivación, al horizontalizar la autoridad en ciertas decisiones de disciplinamiento, e impulsar el reconocimiento de los sujetos considerados socialmente excluidos.

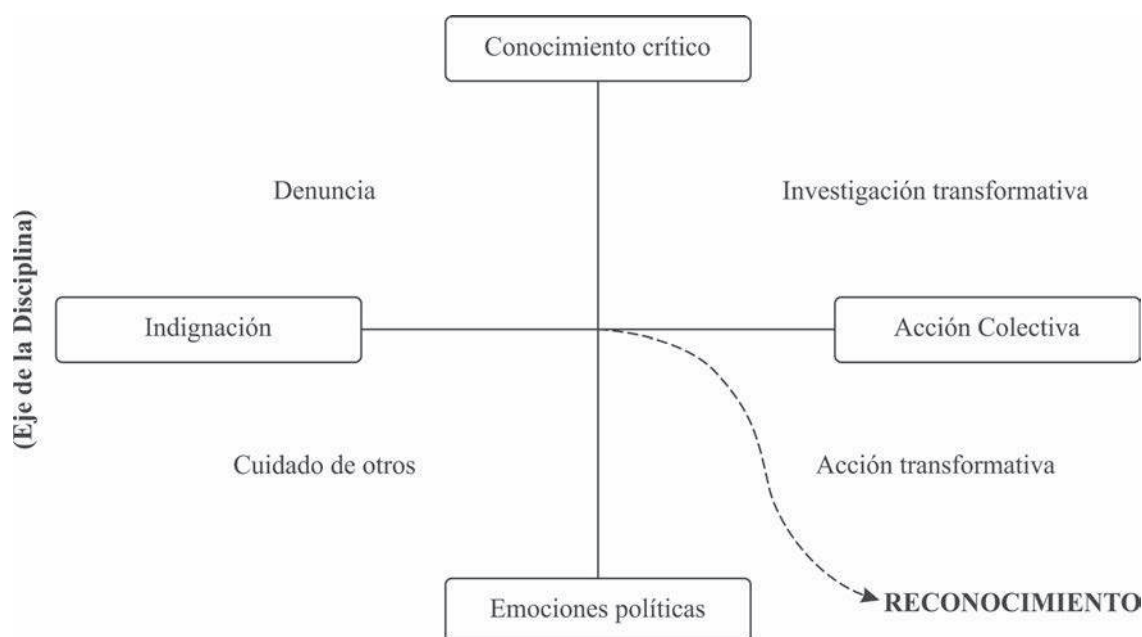
- **Experiencia 4: Formación para la solidaridad, el reconocimiento y la dirección de la propia vida. Colegio Soleira**

El Colegio Soleira es una institución educativa privada de filosofía laica y

ecuménica, inspirada en la Teología de la Liberación y la Educación Popular. En ella destaco la formación en la solidaridad mediante la presencia de sus estudiantes -de clase media-, en el mundo popular, con un proceso reflexivo de la experiencia desde los propios estudiantes (Mesa Estudiantil), que les ha posibilitado el reconocimiento de los otros. Otra estrategia, es la conformación de un escenario abierto y continuo de intercambio de vivencias alrededor de la vida afectiva y el reconocimiento de las diversas formas de vida sexual y de género, con un papel activo de estudiantes y la interlocución con los educadores.

La articulación del conocimiento académico con sentimientos políticos como la solidaridad (entendida como reconocimiento de la vida menospreciada), especialmente con el mundo pobre, da un giro a los aprendizajes individualizados y funcionales, propios del sistema escolar. El conocimiento y la investigación se convierten en soporte de la solidaridad, dando salida y proyección fundamentada y sistemática a la indignación de muchos estudiantes ante las injusticias sociales. Ello les permite descubrir, comprender, proyectar sus emociones, y potenciar su conocimiento como compromiso social, así:

Gráfico 4. (Eje Disciplinar).



El recorrido anterior por cuatro experiencias de Escuelas Críticas, permite mostrar cómo las pedagogías críticas se van resignificando en cada institución, mediadas, -con distinto grado de determinación-, por el origen e impronta institucional, por las familias vinculadas (intelectuales críticos, laicos, creyentes críticos, militantes políticos, educadores populares, docentes oficiales, miembros de ONG) y su condición socioeconómica, y la condición administrativa de la institución (oficial, privada, contratada). No obstante, lo que resulta común es el desplazamiento que se viene dando desde los procesos de socialización política propios de la escuela moderna, hacia procesos de subjetivación. Estas escuelas críticas, escasas en la ciudad, forjadas en las tensiones de la escuela moderna colombiana, han configurado *escenarios formativos otros*, que posibilitan a los jóvenes explorar sus propios deseos y expectativas, más allá de las demarcaciones de los saberes escolarizados, del tiempo escolar y de los procesos evaluativos formales. Buscan ser espacios abiertos y compartidos para explorar nuevos sentidos de vida, creando líneas de fuga a la cuadrícula escolar.

Particularmente, la línea de fuga que viene emergiendo en estas cuatro escuelas críticas lo constituye el *reconocimiento* de

las subjetividades, a partir de un movimiento (consciente o inconsciente) por descentrar, por des-sujetar las relaciones de poder/saber, propiciando escenarios de encuentro 'cara a cara', desde el deseo la construcción de sí y de los otros. Pero es igualmente común, la tensión permanente con las matrices de la escuela moderna; tensión que se pretende transformar mediante el desplazamiento de posiciones de poder, del descentramiento paulatino de la autoridad buscando radicalizar la democracia y profundizar la apuesta político-pedagógica sociocrítica, tanto en el eje emancipatorio como en el eje del conocimiento.

Otros hallazgos y perspectivas

El análisis de la configuración de las *escuelas críticas* vinculadas a esta investigación, y realizado a partir de la aplicación del método Análisis Estructural de Contenido, a partir de sus documentos fundantes, de sus iniciativas pedagógicas construidas desde las pedagogías críticas, de las construcciones de sentido de sus agentes, muestra que su conformación resistente, la que le ha permitido ir transformando los procesos de socialización política escolar moderna en procesos de subjetivación, (aunque sin desprenderse de los marcos de la

escuela moderna), es una construcción híbrida como estructura compleja, resultante de la *transacción* entre matrices diversas insertas en la escuela moderna. Cada una de las escuelas sociocríticas (de Medellín, Colombia), vinculadas a esta investigación, se han venido configurando mediante la articulación *propia* de elementos provenientes de las matrices de la escuela moderna: de la matriz pastoral, de la matriz emancipatoria y de la matriz liberal, entendidas así:

La *matriz pastoral* se funda en el cuidado de los otros como ‘pastoreo’, en el rescate de ‘la oveja perdida’, en dar la vida por otros, especialmente por los débiles y excluidos, así como desde las prácticas de gobierno de sí (Foucault, 1996). La matriz liberal se centra en el desarrollo de la autonomía individual tanto cognitiva como moral y en

la apropiación del conocimiento desde el referente de la ciencia moderna escolarizada (en Colombia, especialmente desde la Ley General de Educación, 1994). La matriz sociocrítica se configura especialmente desde la propuesta de las pedagogías críticas y de la educación popular, en Freire, Giroux y otros autores, retomando especialmente el referente emancipatorio, el compromiso sociopolítico con la transformación social desde la crítica al capitalismo, una concepción dialógica y democrática del conocimiento, la crítica a la escuela ‘formal’ tanto católica como liberal, y la apuesta por una autoridad escolar democrática y emancipatoria.

Las transacciones entre estas matrices que vienen configurando en estas escuelas críticas, pueden visualizarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Categorías estructurales en tensión	Matriz Ascética o pastoral	Matriz Promocional o Liberal	Matriz Sociocrítica o emancipatoria
Relación consigo mismo	<i>Pertenencia institucional (-)</i> ***	Proyecto de vida individual (+)	Proyecto social emancipador (+)
Tipos de acciones	<i>Compromiso con el proyecto institucional (-)</i>	Promoción de la Autonomía individual (+)	Promoción de la Agencia emancipadora (+)
Eje de fuerzas	<i>Coerción desde el imperativo moral (-)</i>	Libertades (+)	Compromiso libre (+)
Relación con referentes	<i>Seguir principios institucionales (-)</i>	Libertad para asumirlos (+)	Asumirlos como sentido de vida (+)
Espacialidad	<i>Espacio de acción misional (-)</i>	Espacio escolar (+)	Espacio social (+)
Temporalidad	Tiempo de la utopía (+)	<i>Tiempo Escolar (-)</i>	Tiempo de la emancipación (+)
Dispositivo pedagógico	Acompañamiento de vida (+)	<i>Evaluación escolar (-)</i>	Acompañamiento colectivo (+)
Ultimidades	<i>Utopía de la salvación humana (-)</i>	Ideal de la Realización individual (+)	Heterotopías de la democracia radical (+)
*** En letra cursiva se muestran los elementos sub-determinantes (-) o que están siendo subordinados de cada matriz, por las escuelas críticas; en tipo normal se resaltan los elementos sobre-determinantes o dominantes en la matriz escolar crítica (+), que están siendo profundizados por las escuelas críticas.			

Siguiendo las categorías de análisis de Hiernaux (2008), el cuadro anterior muestra que en las escuelas críticas:

1) En la *relación consigo mismo*, se privilegian tanto el proyecto de vida individual (liberal) como el proyecto social emancipador

(matriz sociocrítica); 2) En cuanto al *tipo de acciones*, se favorece la promoción de la autonomía individual (liberal) y la agencia emancipadora (sociocrítica); 3) En cuanto al *eje de fuerzas*, se enfatiza en las libertades (liberal), y en el compromiso libre (sociocrítica); 4) En la

relación con los referentes morales o políticos, se permite la libertad para asumirlos (liberal), y se anima a tomarlos como ‘sentido de vida’; 5) Respecto del *espacio de acción*, esta se concentra tanto en el escenario escolar (liberal) como social (sociocrítica); 6) En cuanto a la *temporalidad* de la acción, se privilegia el tiempo de la utopía (pastoral) y el tiempo de la emancipación; 7) El *dispositivo pedagógico* (elemento de análisis introducido por el autor de esta investigación), pone énfasis en el acompañamiento de vida, fundamental en la matriz pastoral, y el acompañamiento de colectivos, de matriz sociocrítica; y, 8) Como *ultimidades*, retoma el ideal de realización humana liberal, como las heterotopías, propuesta por pensadores sociocríticos contemporáneos. Estas nuevas transacciones producen igualmente otras tensiones.

Esta construcción transaccional produce una nueva **matriz** que he nombrado **matriz neopastoral sociocrítica**. En ella, si bien permanecen elementos fundamentales de la escuela moderna como la evaluación de aprendizajes, el disciplinamiento, el currículo prefigurado, la clasificación de los sujetos, su inclusión o exclusión; estos son reducidos como sub-determinantes o subordinados, promoviéndose así otros elementos que posibiliten procesos de subjetivación, creándose

‘líneas de fuga’ en su interior, resistiendo al control de políticas educativas convertidas en sobre-determinaciones (como, evaluaciones estandarizadas), instalando heterotopías, saberes otros, otras éticas.

Las escuelas críticas, desde su matriz neopastoral sociocrítica, muestran además rasgos éticos derivadas de sus matrices generadoras, configurándose así: una ética ascética (prácticas de sí), dualista (bien/mal, sometimiento/emancipación), de ascendiente teológico y finalidad humanista, con una fuerte apuesta democrático-participativa (libertades/responsabilidades) que deriva en una postura político-pedagógica como fundamento de las Escuelas Críticas. De la ética ascética deriva una pedagogía neopastoral (acompañamiento/cuidado), que a su vez se hibrida en las escuelas críticas con procesos de subjetivación que promueven ‘prácticas de sí’. De la matriz liberal toma también, como apuesta pedagógica central, formar en la autonomía, esto es, en el gobierno del ‘proyecto de vida individual’. Y de la matriz sociocrítica pone el en centro de la formación, el aprendizaje de la solidaridad y del cuidado de otros (matriz sociocrítica).

Tales reconfiguraciones formativas producen, a su vez, transacciones entre la socialización política escolar y los procesos de subjetivación, así:

CATEGORÍAS	SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	SUBJETIVACIÓN
Relación consigo mismo	Desde el maestro	Desde sí
Acciones	Cívicas	Solidarias
Fuerzas	Exteriores	Interiores
Referentes	Legales	Éticos
Espacialidad	Pública	Íntima + Pública
Temporalidad	Proyectiva	Presente
Dispositivo pedagógico	Institucional	Intersubjetivo
Ultimidades	Democracia	Vida plena

De este modo, las prácticas de socialización propias de la escuela moderna y resignificadas por las escuelas críticas, derivan en *procesos de subjetivación*, como soportes de acciones de resistencia a relaciones de dominación. Dichas prácticas estarían posibilitando la emergencia de otros rasgos de subjetividad política, la

recomposición de subjetividades políticas hegemónicas, especialmente a través del *reconocimiento*, del cuidado y acompañamiento de los estudiantes en sus propias búsquedas, desde su vida como potencia, debilitando así las fronteras convencionales de la matriz de la escuela moderna y posibilitando el comienzo

de lo que podría denominarse como *apertura de una escuela contemporánea*, centrada en la producción y autoproducción de formas de subjetividad.

Lista de referencias

- Deleuze, G. (1972). *¿Cómo reconocer el estructuralismo? La Isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227-244). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1996). *Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. ¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Espacios otros*. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo_articulo=Espacios%20otros
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Giroux, H. (1999). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Hiernaux, J. P. (2008). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. En H. J. Suárez (coord.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 67-117). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mead, M. (1970). *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Pereira, V. (2009). *Socialización Política*. San José de Costa Rica: IIDH. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/socializacion%20politica.htm
- Sáenz, J. (2013). Las Prácticas de Sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, 65, pp. 275-292.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2008a). Colombia. Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Análisis semántico de sus sistemas de sentido. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 145-170). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Saldarriaga, O. (2008b). Colombia. Evaluación de la construcción del conocimiento social en la educación. Análisis de los sistemas de sentido en alumnos de ciencias sociales en colegios de Bogotá. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 171-210). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Santos, B. S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Santos, B. S. (2006). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Serres, M. (1996). *La comunicación: Hermes I*. Barcelona: Anthropos.
- Suárez, H. J. (2008). El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método*, (pp. 119-142). Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, pp. 36-49.

Fuentes documentales

Colegio Bello Oriente-Ceboga (2014). Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=G4P47MPwZUY>
Colegio Colombo Francés (2014). Recuperado de: www.colombofrances.edu.co
Colegio José Acevedo y Gómez (2014). Recuperado de: <http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/>
Colegio Soleira (2014). Recuperado de: www.soleira.edu.co



Referencia para citar este artículo: Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. & Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1405-1419.

Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad*

FRANCESCA SALVA-MUT**

Profesora Universidad Islas Baleares, España.

JOAN NADAL-CAVALLER***

Investigador Universidad de las Islas Baleares, España.

MARIA AGNÈS MELIÀ-BARCELÓ****

Profesora Universidad de las Islas Baleares, España.

Artículo recibido en noviembre 25 de 2015; artículo aceptado en marzo 13 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El concepto “educación de segunda oportunidad” (en adelante Esop) hace referencia a los dispositivos puestos en marcha para luchar contra la exclusión social de aquellas personas (en particular los jóvenes) que han abandonado los estudios con un nivel educativo inferior al de secundaria postobligatoria. Los programas de formación para el empleo dirigidos a jóvenes son los dispositivos de Esop más extendidos en España.

En este artículo, se presentan los resultados de una investigación evaluativa de uno de estos programas basada en el método biográfico. El abordaje integral y la individualización, los contenidos de la formación y los aprendizajes realizados, las estrategias metodológicas, el vínculo afectivo y el entorno educativo se manifiestan como determinantes del éxito. También queda patente el impacto positivo de la participación a nivel personal y laboral.

Palabras clave: Jóvenes sin cualificación, transición de la escuela al trabajo (Tesauro Europeo de los Sistemas Educativos); formación profesional, deserción escolar, factores de éxito (Tesauro de la Educación de Unesco-OIE).

Successful and unsuccessful pathways in second chance education programmes

• **Abstract (descriptive):** The concept of second chance education (hereafter SCE) refers to the programs launched to combat the social exclusion of people (in particular young people) who have left school with a level of education below upper secondary. Training employment programs aimed at young people are the most widespread SCEs in Spain.

The results of an evaluative investigation of one of those programs, based on the biographical method, are shared in this article. A comprehensive educational approach that includes its

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación “Condiciones de éxito y rupturas en la participación de la población joven en los dispositivos de educación de segunda oportunidad: el caso del CFO Jovent”, que se ha desarrollado entre enero, 2009 y diciembre, 2013. La investigación ha recibido financiación del Ayuntamiento de Palma de Mallorca, en fecha de 15 de enero de 2009 (ref. 20093036). El artículo pertenece al área de conocimiento Ciencias de la Educación y a la subárea Educación Especial.

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Correo electrónico: f.salva@uib.es

*** Licenciado en Ciencias de la Educación. Colaborador de investigación. Personal Técnico de la Universidad de las Islas Baleares. Correo electrónico: ocds.tecnic@uib.es

**** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. de la Universidad de las Islas Baleares. Correo electrónico: ma.melia@uib.es



individualization, training content and the learnings achieved, methodological strategies, emotional ties and the educational environment are identified as determinants of success. Moreover, there is a noticeable positive impact of the young people's participation on their personal lives and work opportunities.

Key words: Unqualified young people, transition from school to work (Thesaurus for Education Systems in Europe); vocational training, dropping out, success factors (Unesco-IBE Education Thesaurus-OIE).

Itinerários de sucesso e de rupturas na educação de segunda oportunidade

• **Resumo (descritivo):** O conceito de “educação de segunda oportunidade” (Esop) faz referência aos dispositivos colocados em funcionamento para lutar contra a exclusão social das pessoas (em particular os jovens) que tenham abandonado os estudos com um nível educativo inferior ao do ensino secundário superior. Os programas de formação profissional dirigidos aos jovens são os dispositivos de Esop mais presentes na Espanha.

Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa avaliativa de um desses programas, com base no método biográfico. A abordagem integrada e a individualização, o conteúdo da formação e os aprendizados obtidos, as estratégias metodológicas, o vínculo afetivo e o ambiente educacional se manifestam como fatores determinantes do sucesso. O impacto positivo da participação a nível pessoal e profissional também é evidente.

Palavras-chave: Jovens sem qualificação, transição da escola para o trabalho (Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos); formação profissional, abandono escolar, fatores de sucesso (Thesaurus de Educação da Unesco-OIE).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En España, uno de cada cuatro jóvenes abandona la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin obtener la titulación de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (Geso) y de estos son muy pocos los que posteriormente consiguen obtenerla (Albert, Davia & Toharia, 2008, García, Casal, Merino & Sánchez, 2013). Por otra parte, los jóvenes sin titulación encuentran dificultades para participar en la formación (Albert et al., 2008, Fernández-Enguita, Mena & Riviere, 2010, García et al., 2013, Salvà-Mut, Quintana-Murci & Desmarais, 2015) y en el mercado laboral (García-Montalvo & Peiró, 2011, OECD, 2013); dificultades que ponen de relieve la existencia de una estrecha relación entre la exclusión educativa y la exclusión social (Sen, 2000, Silver & Miller, 2003, Albert & Davia, 2011).

En Europa, el concepto de Educación de Segunda Oportunidad (Esop) empezó a utilizarse en el marco de las estrategias encaminadas a combatir la exclusión puestas en marcha de acuerdo con las orientaciones del Libro Blanco sobre la educación y la formación “Enseñar

y aprender-hacia la sociedad cognitiva” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). En este contexto, la Esop, desarrollada inicialmente a través del programa *Second Chance Schools*, promueve nuevas formas de educación y formación dirigidas a jóvenes con un nivel educativo que les impide continuar su formación o encontrar un empleo (European Commission, 2001). Su objetivo es facilitar la inserción social y profesional de dichos jóvenes a través de una amplia gama de oportunidades formativas adaptadas a sus necesidades, entre las que figuran los programas de formación para el empleo.

Cabe constatar que la investigación sobre Esop es escasa y a pesar de los avances (European Union, 2013), el conocimiento sobre las condiciones y los factores de éxito de estos dispositivos es todavía insuficiente (Salvà-Mut & Sureda-Negre, 2012); se trata pues de un ámbito falto de evidencias que requiere de la generación de conocimiento que propicie la mejora y la innovación de las prácticas educativas. Los trabajos realizados en España remarcaban un amplio consenso sobre la necesidad de mejorar la calidad de la oferta formativa

existente, ajustándola a las características y necesidades de los colectivos destinatarios y de los territorios; también destacan el elevado grado de compromiso de los profesionales y entidades implicadas (Salvà-Mut, Oliver-Trobat & Calvo-Sastre, 2006).

Marhuenda y Navas (2004) señalan, como sus aspectos positivos la flexibilidad y la pluralidad de agentes promotores, y alertan sobre la precariedad de estos programas debido a una falta de financiación estable. Centrándose en los aspectos pedagógicos, Marhuenda, Navas y Pinazo (2004) destacan la creación de un clima de aula más favorable al aprendizaje y una “aproximación educativa” más que “sancionadora o punitiva” con un componente de empatía emocional del profesorado en relación con el alumnado. Entre los elementos facilitadores destacan el papel de la tutoría, la flexibilidad organizativa, el trabajo en equipo de los formadores, la adaptación del currículum y una ratio reducida. En opinión de Salvà-Mut (2009a), para que estos programas sean una oportunidad de éxito para los jóvenes sin titulación, deben tener las siguientes características: alejarse de los modelos escolares tradicionales; plantear situaciones de aprendizaje que promuevan el deseo de aprender; propiciar la construcción de un proyecto personal y profesional propio; evitar la selección inicial del alumnado; prevenir el abandono; ser flexibles respecto a tiempos e itinerarios; conducir a titulaciones reconocidas y relacionadas con certificación académica; facilitar la formación continua; contar con estructuras específicas para facilitar la participación y la perseverancia (servicios de orientación, apoyo y acompañamiento); actuar desde perspectivas globales e integradas (a través de personas y organizaciones del entorno de los jóvenes); vínculo significativo y afectivo entre los jóvenes y los adultos.

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo cuya finalidad es conocer las condiciones que llevan a la perseverancia y al éxito o al abandono en los dispositivos ESOP, así como el impacto de la participación en los mismos, con el fin de contribuir a la mejora de estos programas. Para ello, se intenta responder cinco preguntas de investigación: 1) ¿Por qué jóvenes que han abandonado el sistema educativo participan voluntariamente

un dispositivo de ESOP? 2) ¿Cuáles son las condiciones que llevan a la perseverancia y al éxito? 3) ¿Cuáles son las condiciones que llevan al abandono antes de finalizar el proceso? 4) ¿Cuáles son las características de los jóvenes que finalizan con éxito? 5) ¿Cuál es el impacto de la participación en el programa?

2. Metodología

Se trata de una investigación evaluativa como investigación-acción, con un enfoque biográfico. La investigación evaluativa es pertinente para medir el efecto de los programas y las políticas (Depover, Karsenti & Komis, 2011) y la perspectiva de la investigación-acción se plantea en el contexto de lo que algunos autores llaman evaluación emancipatoria, que resalta la perspectiva de los participantes en los programas evaluados y que integra la posibilidad de actuar sobre las situaciones estudiadas (Fetterman & Wandersman, 2005, Miller & Lennie, 2005, citados en Depover et al., 2011, p. 225).

El enfoque biográfico se plantea desde la perspectiva etnosociológica, cuyo objetivo es “estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica, un objeto social; comprender como funciona y como se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas de acción que lo caracterizan” (Bertaux, 1997, p. 7). El estudio de trayectorias sociales es un objeto de estudio clásico de esta perspectiva (Bertaux, 1997, Desmarais, 2009, Argüello, 2014), uno de cuyos referentes es el trabajo sobre transición entre escuela y empleo de Nicole-Drancourt (1991).

La muestra del estudio está formada por un grupo de participantes en el dispositivo de ESOP del Centro de Formación Ocupacional Jovent¹ titulado “Itinerario integral de orientación, formación e inserción laboral”,

1 Es un centro de iniciativa social, fundado en 1984 con el objetivo de dar respuesta a las elevadas tasas de desempleo juvenil y que se ha convertido en centro de referencia en relación a la formación y la inserción social y profesional de jóvenes sin titulación. Está ubicado en Palma de Mallorca (Baleares, España). Palma de Mallorca es la capital de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, una de las diecisiete que conforman el territorio español. Está ubicada en la isla de Mallorca, la mayor del archipiélago, situado al este de la Península Ibérica, en el Mar Mediterráneo.

dirigido a jóvenes que han salido del sistema educativo formal sin titulación y que presentan factores de vulnerabilidad.

El universo de análisis está formado por 82 jóvenes que en un año causaron baja en el centro; ya sea por la finalización del itinerario o por el abandono del mismo. La selección de la muestra se realizó con los siguientes criterios: Un mínimo de dos personas para cada taller de formación profesional; representación de jóvenes que hubieran finalizado el itinerario y de quienes no lo hubieran finalizado, y de diversas procedencias geográficas. El criterio de género vino determinado por las circunstancias de los talleres: mientras que las personas que habían asistido del taller de estilismo eran mujeres en el resto eran hombres.

La muestra final de informantes fueron quince jóvenes, trece hombres y dos mujeres, de edades comprendidas entre 17 y 24 años, cuya media de edad es 20 años. Su nivel de estudios era inferior al de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), excepto en un caso en que había obtenido dicha titulación. Diez finalizaron el itinerario y cinco lo abandonaron. Respecto a la procedencia geográfica, diez eran españoles y cinco eran inmigrantes (tres habían nacido en África y dos en América del Sur). En la tabla 1 se señalan las principales características de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra.

Nombre****	E	T	PF/PNF	LN	TM
Marta	20	Estilismo	PF	España	19
Rosa	20	Estilismo	PF	España	17
Abdelah	24	Carrocería	PF	Argelia	26
José	21	Carrocería	PF	España	25
Marcial	20	Mecánica	PF	España	25
Mohamed	22	Mecánica	PF	Marruecos	27
Javier	21	Mare	PF	Colombia	30
Tomás	21	Mare	PF	España	27
Gabriel	19	Herrería-forja	PF	España	28
Pedro	18	Herrería-forja	PF	España	24
Juan	22	Carrocería	PNF	España	28
Mustafá	20	Herrería-forja	PNF	Mali	20
Andrés	20	Mare	PNF	Colombia	14
Isidre	19	Servtecn	PNF	España	16
Marc	17	Servtecn	PNF	España	17

**** Todos los nombres son ficticios.

E: Edad en el momento de realizar la entrevista. T: Taller. PF: Proceso finalizado. PNF: Proceso no finalizado. LN: Lugar de nacimiento. TM: Tiempo aproximado entre la fecha de salida del programa y la de la entrevista (en meses). Mare: Mantenimiento y reparación de embarcaciones. Servtecn: Servicios técnicos.

El instrumento de recogida de información fue la entrevista biográfica de todos los participantes. El guión de esta se fundamentó en los trabajos de Abdala (2004), Bertrand (2005), Boudier, Cadet y Demazière (1994), Demazière

y Dubar (1994), Häfeli y Schellenberg (2009), Salvà-Mut (2007), Salvà-Mut, Calvo y Cloquell (2001) e incluye varios momentos y aspectos de la vida del joven.

Tabla 2. Dimensiones y variables de la entrevista biográfica

Dimensiones	Variables
Razones de la participación	- Fuente de información - Motivos que le llevan a inscribirse
Biografía escolar	- Rendimiento académico - Vinculación emocional con la escuela - Motivos abandono escolar
Experiencia dispositivo ESOP	- Diferencias con la escuela - Relación con intereses profesionales - Aprendizajes realizados - Influencia en diversos aspectos de la vida - Vinculación afectiva
Situación en el momento de la entrevista y entre este momento y la salida del dispositivo ESOP	- Situación de convivencia - Relación con la familia - Relaciones de pareja - Amistades - Actividades que realiza - Situación laboral - Valoración de la influencia de su participación en el dispositivo ESOP en su situación actual
Perspectivas de futuro	- Emancipación - Proyecciones a corto y medio plazo

Las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores, ambos con amplia experiencia, en un espacio cedido por el Ayuntamiento de Palma. Una vez realizadas, se transcribieron y se cumplimentó una plantilla de observaciones que resumía las principales características del lugar donde se había realizado, y los aspectos más significativos del comportamiento de la persona entrevistada. Para realizar el análisis de contenido de las entrevistas, se han seguido las orientaciones propias del análisis de contenido de las entrevistas biográficas, que se describen en la síntesis del proceso (Bertaux, 1997, Desmarais, 2009).

La información recogida en las entrevistas se ha completado con datos del Centro de Formación Ocupacional Jovent (CFO Jovent), tomadas de los archivos, de la base de datos del centro y de entrevistas a sus profesionales. Esta información complementaria se recogió después de realizar las entrevistas y una vez realizada su deconstrucción.

En síntesis, el proceso realizado en relación con los quince casos estudiados fue el siguiente: (1) Entrevista: grabada y transcrita. (2) Deconstrucción mediante la codificación de los contenidos de la entrevista en temas y

categorías. (3) Reconstrucción de la entrevista a partir de los temas y categorías. (4) Síntesis de la entrevista a partir de la reconstrucción. (5) Recogida de información del centro y entrevista en profundidad con profesionales de referencia para cada caso. (6) Análisis: a partir de las informaciones recogidas, se da una primera respuesta a las preguntas planteadas en la investigación. Así, para los quince jóvenes se elaboraron cuatro documentos: uno con la entrevista transcrita, otro con la entrevista deconstruida, otro con la síntesis de la entrevista y, finalmente, uno dedicado al análisis.

El proceso de recogida de información, deconstrucción, reconstrucción, síntesis y análisis de la información de cada sujeto fue realizado por una misma persona a partir de los criterios y procedimientos establecidos en las reuniones de equipo. El análisis para cada sujeto fue consensuado por todo el grupo (a partir de la triangulación en el análisis de contenido). Con el objetivo de profundizar en las características de los jóvenes que finalizaron con éxito el itinerario y elaborar una tipología, se llevó a cabo un grupo de discusión formado por los tres investigadores y por un equipo de ocho profesionales del centro, entre los que

figuraba el profesional de referencia de cada joven².

3. Resultados

Las razones para realizar el itinerario

Hay tres razones principales por las que los jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin obtener el título de GESO decidieron participar en el itinerario formativo de Jovent:

- (a) La experiencia positiva de personas de su entorno próximo. El conocimiento de esta experiencia les permite considerar que continuar formándose puede facilitar encontrar un empleo. Es la razón más habitual; fue esgrimida por ocho de los quince jóvenes participantes.
- (b) La imposibilidad de realizar otra actividad deseada, ya sea formativa o laboral. Cuatro de los quince jóvenes consideran como causa principal de su decisión el no haber conseguido plaza en otro proyecto formativo, no cumplir los requisitos para entrar en un centro de educación de adultos o no haber encontrado empleo.
- (c) Una obligación derivada de la situación personal. Las medidas judiciales y el protocolo de atención a menores inmigrantes no acompañados³ figuran entre las razones de la participación. Es el caso de dos jóvenes.

El joven que cuando inició el itinerario tenía el título de GESO, es un inmigrante que acudió al centro después de abandonar un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM).

Las condiciones facilitadoras de la perseverancia y el éxito

Los jóvenes que finalizaron con éxito enumeran cinco características del programa seguido como sus determinantes: (a) abordaje integral e individualización; (b) contenidos de la formación y aprendizajes; (c) estrategias

metodológicas potenciadoras del aprendizaje autónomo y las dinámicas de éxito, con un componente práctico; (d) vínculo afectivo; y (e) entorno educativo. La mayoría (7/10) se refiere a los cinco, mientras los demás (3/10) señalan tres o cuatro.

(a) Sobre el abordaje integral y la individualización. La consideración del joven en su globalidad, que incluye su familia y su entorno, conduce a una individualización del itinerario que se traduce en una adecuación de la duración y de las actividades a la situación de cada participante. Esta adaptación a las necesidades y ritmos de aprendizaje individuales hacen que Rosa, Marta, José y Marcial siguieran procesos largos, de más de 1000 horas, mientras que otros realizaron procesos medios (Mohamed, 660h.) o cortos (Pedro, 313,5 h. o Tomás, 181,5 h.).

Las razones para el alargamiento del itinerario pueden resumirse en cuatro: período largo en orientación y pre taller; bloqueo en el aprendizaje debido a problemas emocionales; ritmo lento y carencias formativas previas.

Los procesos cortos responden principalmente a los jóvenes con niveles más elevados de decisión, autonomía y motivación, como Pedro o Mohamed. Pero también pueden responder a las situaciones de mayor dificultad en el centro: Es el caso de Tomás, a quien se facilitó la inserción laboral en una empresa en un ámbito profesional no relacionado con la formación que realizaba en el programa.

(b) Sobre los contenidos de la formación y el aprendizajes. Los contenidos de la formación responden a la visión integral del joven y a la relación que se da entre formación técnica y formación en competencias básicas o capacidades esenciales, en terminología del propio centro. Dichos contenidos, así como los aprendizajes realizados están presentes en las narraciones, y se dividen en cuatro grupos:

- Profesionales: relacionados con la profesión objeto de aprendizaje o con la búsqueda y mantenimiento del empleo.
- Educación básica: contenidos propios de la educación en materias instrumentales y alfabetización informática.
- Hábitos y comportamientos interesantes para la vida de la población joven

2 Profesional que es la persona adulta de referencia del /de la joven en el centro. Ejerce funciones de seguimiento, orientación y acompañamiento durante todo el proceso.

3 Cuando estos menores cumplen 18 años (mayoría de edad en España) se prioriza su autonomía económica y, por tanto, su participación en el empleo, incluso si están realizando procesos de formación.

(capacidades para la vida en terminología del centro): hábitos saludables (alimentación, deporte, consumo de drogas,...), sexualidad,...

- Desarrollo personal: autoconcepto, autoestima, resiliencia.

Algunos, como José, destacan los aprendizajes profesionales y consideran que lo más importante es que “sales con un oficio, aprendiendo un oficio”. Otros, como Mohamed o Rosa, destacan los aprendizajes transversales relacionados con el empleo, y los realizados en su vida personal:

“Me hizo cambiar lo de ser ya jovencito, lo de comportarse bien con la persona adulta, y buscarse la vida, poder buscar la vida. [...]. No solamente te enseñan lo de trabajar, sino también como tienes que comportarte, como tienes que ser en el trabajo, como tienes que trabajar” (Mohamed).

“Considero que no ha sido una pérdida de tiempo lo de Jovent y no solo a nivel de aprender no, no. A nivel general me ha cambiado en otros aspectos de mi vida y formas de ver las cosas, y saber comportarme, tener educación” (Rosa).

(c) Sobre las estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje autónomo y potenciadoras de dinámicas de éxito, con un componente práctico. Las narraciones reflejan un buen conocimiento y apropiación de las estrategias metodológicas del centro. El alumnado valora principalmente los aspectos relacionados con la práctica y la adecuación a los ritmos individuales de aprendizaje.

“Cada uno lleva su ritmo de trabajo. Por ejemplo, este va por, yo voy por el proyecto uno, el otro por el proyecto dos, el otro por el proyecto tres, y aparte de eso, hay trabajos a parte (*sic*). Por ejemplo, te hacían desmontar una caja de cambios, montarla y si había un coche para hacerle un cualquier cosa (*sic*), pues lo hacíamos. Te daban la oportunidad de trabajar de algo que ya has hecho. Pa saber, para yo saber, si a ti te ha quedado claro o no (*sic*), lo que has hecho al principio” (Mohamed).

El análisis de estas narraciones indica que el

alumnado valora las estrategias metodológicas con un componente práctico que potencian el aprendizaje a partir de las relaciones entre teoría y práctica, de una forma autónoma basada en el éxito en todas las fases. En este sentido, se trata de una metodología que enseña a aprender.

“Hacíamos la práctica, luego eso era lo que a mí me gustaba, vale tenías que estar ahí estudiando pero luego tú ya sabías que venía la práctica *¿de lo que habías estudiado?*⁴ Claro. Luego tenías que hacer todo lo que tú has leído, te han explicado los pasos y todo pues tenías que hacer tú la práctica. *¿Y luego te hacían exámenes?* Sí, tenía el examen después, después de haber hecho el teórico y luego el práctico pues venía el examen” (Marcial).

(d) Sobre el vínculo afectivo. Las narraciones son ricas en referencias positivas al profesorado, incluso cuando se reconoce que ha habido algún conflicto. En muchos casos, se expresa con claridad la vinculación afectiva establecida con profesionales del centro. Marta considera que los profesores y educadores eran muy cercanos “Éramos como casi, no familia, pero casi (*sic*)” y estaban más “encima” del alumnado: les explicaban hasta que lo aprendieran. En este aspecto, la entrevistada remarca la diferencia entre los centros educativos en los que había estado y Jovent:

“A lo mejor en Jovent estaban más encima, ¿sabes? A lo mejor no me salía algo y me estaban encima hasta que me salía. Y en la escuela, pues si te sale o no te sale pues bueno. No pasa nada, ¿sabes? Como si pasasen [...]. La verdad es que los profesores lo hicieron “chapeau”⁵. En mi opinión lo hicieron muy bien” (Marta).

(e) Sobre el entorno educativo. El centro es valorado como un entorno favorable al desarrollo y el aprendizaje. Tomás recuerda su sorpresa cuando el primer día se encontró que “supuestamente éramos todos los peores

4 En *itálica* figura el texto que corresponde a la persona que hace la entrevista.

5 Término francés que, en el contexto de la frase, puede traducirse por “muy bien”.

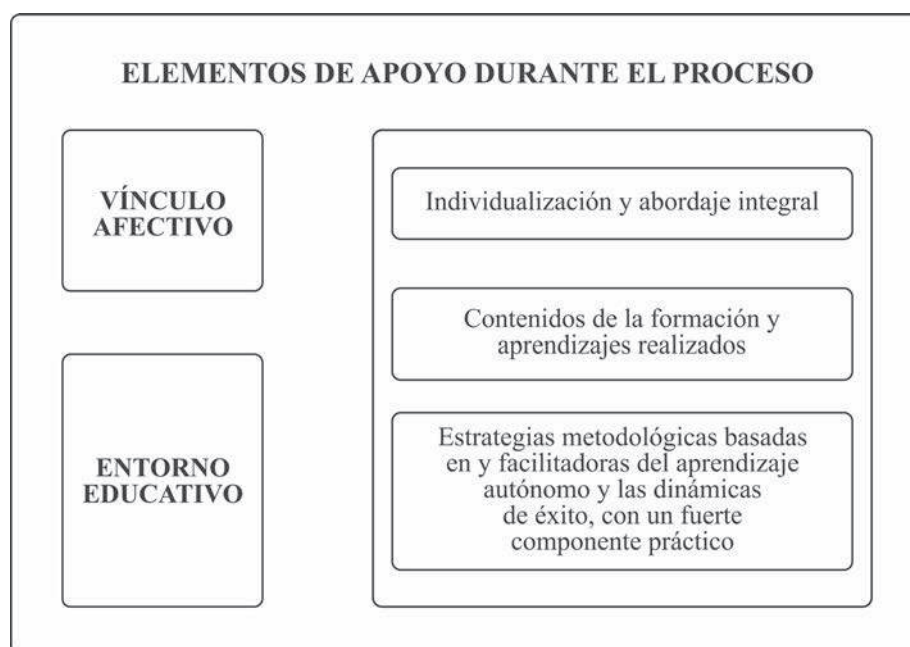
de las clases juntos en la misma clase y yo me estaba quedando loco [...] todos estábamos tan tranquilos ¡no me lo puedo creer!”.

Otros, como José y Marta señalan el buen ambiente de grupo que se producía en el taller y el hecho de compartir espacios de recreo y celebraciones con los chicos y chicas de otros talleres.

Estos elementos, considerados en su totalidad, les llevan a reafirmarse cada vez más

en el sentido que la realización del itinerario tiene en su proyecto personal y profesional. Este hecho, junto con el sentimiento de que son capaces de hacerlo y de sentirse a gusto en el centro, son los factores clave que determinan comportamientos que llevan a la perseverancia y al éxito.

Figura 1. Condiciones que llevan a la perseverancia y al éxito.



En síntesis, realizan el itinerario completo porque tiene sentido en su proyecto personal y profesional, se sienten capaces de hacerlo y se encuentran “a gusto” en el centro.

Las condiciones facilitadoras del abandono

El análisis de los casos de abandono antes de finalizar el itinerario muestra dos situaciones: (a) la de quienes abandonan a pesar de considerar que el itinerario tiene sentido en su proyecto personal y profesional, se sienten capaces de hacerlo y se encuentran a gusto en el centro (dos casos); y (b) la de quienes abandonan por no encontrar sentido al proyecto, no encontrarse a gusto o verse incapaces de finalizarlo (tres casos).

El desencadenante del abandono en el primer grupo fue, en un caso, un incumplimiento de las normas que implicaba la expulsión y, en otro, un elemento externo al joven y a la entidad: La política institucional en relación con menores inmigrantes no acompañados que prioriza el empleo a partir de los 18 años.

Las características de los jóvenes que realizan el itinerario con éxito: Una tipología en función de la vulnerabilidad personal y educativa

El análisis realizado permite establecer una tipología en función de la vulnerabilidad personal y educativa de los jóvenes que perseveran y tienen éxito en la realización del itinerario. Los dos ejes de vulnerabilidad considerados

fueron la vulnerabilidad educativa y personal. En cada uno de ellos, se establecieron cuatro niveles, siendo 1 el de menor vulnerabilidad y 4 máxima vulnerabilidad. Una primera definición de los niveles y la ubicación de los jóvenes en las tipologías que resulta del cruce de ambos ejes, se realizó a partir de las informaciones obtenidas en las entrevistas biográficas, los documentos del centro y la información de la persona referente. Esta primera propuesta fue debatida en el grupo de discusión. De este debate surgió la siguiente propuesta de niveles de vulnerabilidad en los ejes, y de ubicación de los jóvenes en los cuatro tipos que se derivan de ello.

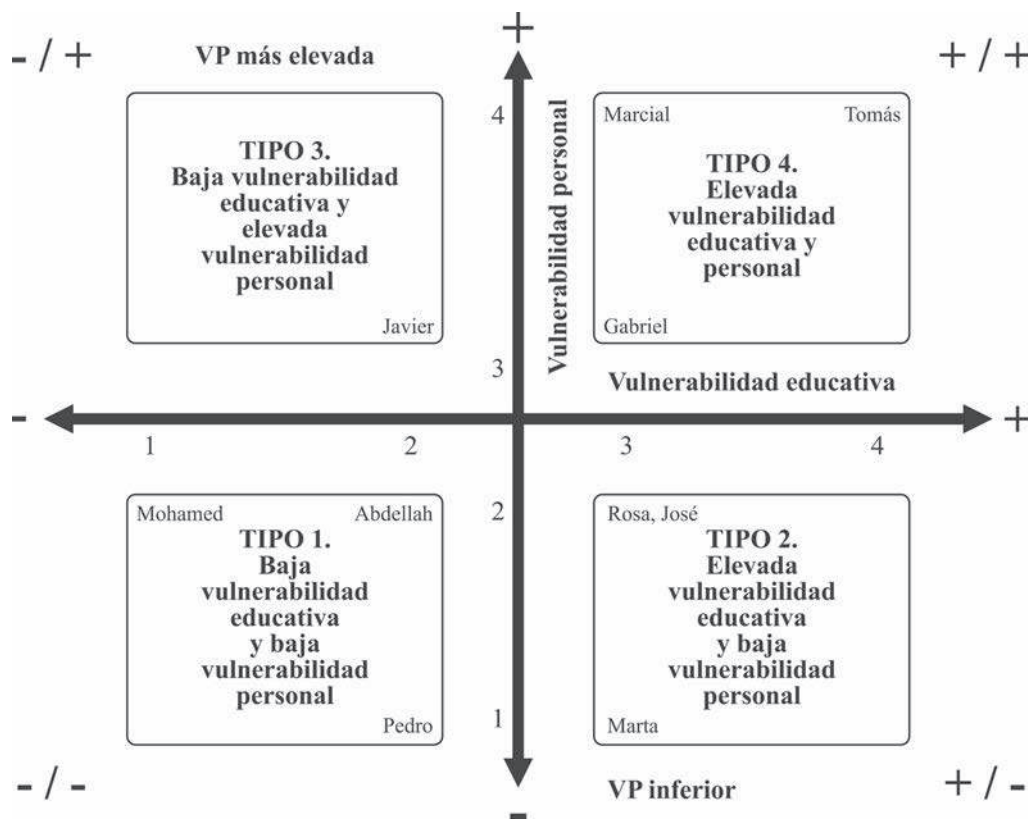
Los niveles de vulnerabilidad educativa se establecieron a partir de la biografía escolar y la valoración inicial realizada por el centro sobre la situación académica, las actitudes en situación de aprendizaje y la dificultad en situación de aprendizaje. De menor a mayor vulnerabilidad, son los siguientes:

- Nivel 1: Título de GESO. Se corresponde con nivel medio o alto en la valoración inicial del centro en cuanto a aspectos académicos.
- Nivel 2: Con título de GESO en diversificación o con asignaturas suspendidas o sin título de GESO pero con inicio de dificultades escolares en secundaria. Se corresponde con un nivel medio o alto en la valoración inicial del centro respecto a aspectos académicos.
- Nivel 3: Sin título de GESO. Inicio de dificultades escolares en primaria. Nivel medio o bajo de la valoración inicial del centro en cuanto a aspectos académicos.
- Nivel 4: Sin título de GESO. Escolarización breve en otro país, absentismo crónico, trayectoria errática desde primaria, último curso consolidado inferior a primaria. Nivel bajo en de la valoración inicial del centro en cuanto a aspectos académicos.

En función de la vulnerabilidad personal a la entrada en el proyecto se establece un continuo que va de menor a mayor vulnerabilidad. Los elementos de vulnerabilidad personal

considerados son los siguientes: problemática familiar, inmigrantes extracomunitarios, situaciones de violencia, problemas de salud (física y mental), consumo de drogas, beneficiario de servicios sociales, no aceptación de su situación, otros aspectos. En el nivel inferior de vulnerabilidad no se presenta ningún elemento. En los niveles 2 y 3 se sitúan respectivamente quiénes presentan uno o dos. El nivel 4 implica tres o más.

La situación en relación con estos ejes de vulnerabilidad permitió diferenciar cuatro tipos. Las situaciones extremas están representadas por los tipos 1 y 4. El tipo 1 está constituido por quienes presentan los niveles inferiores de vulnerabilidad educativa y personal y el 4 los niveles más elevados. En situaciones intermedias se hallan el tipo 2, con elevada vulnerabilidad educativa y baja vulnerabilidad personal y el 3 con baja vulnerabilidad educativa y elevada vulnerabilidad personal.

Figura 2. Tipología en función de la vulnerabilidad personal y educativa.

VP: Vulnerabilidad Personal.

Como se observa en la figura anterior, todos los grupos están conformados por tres personas, excepto el de baja vulnerabilidad educativa y elevada vulnerabilidad personal, en el que hay una.

El impacto de la realización del itinerario

La influencia del paso por Jovent en la situación de los y las jóvenes considerados globalmente se da de diversas formas y con distintos grados de intensidad. El caso con mayor relevancia es el de Marcial:

“Sí, cuando dejé la secundaria mi futuro era negro. [...] Yo, la verdad es que cuando salí de la escuela, yo me veía que iba a ser un vagabundo. Tirao en la calle (*sic*). Eso es lo que me veía en el futuro. Que iba a ser un vagabundo, ahí tirao en la calle (*sic*), sin trabajo, sin poder comer ni nada”.

La realización del itinerario integral, además de aportarle una formación técnica y una primera experiencia laboral tuvo efectos

terapéuticos. Marcial trabajó el duelo de la muerte de su padre y su falta de control, con la ayuda de la psicóloga del centro.

“Y algunos momentos que yo me estresaba mucho ahí por los problemas que había tenido, pues tenía que irme rápido para la psicóloga. ¿Te ayudaba? Me ayudaba y me hacía tranquilizarme, a lo mejor iba donde yo me estaba fumando un cigarro y se ponía a hablar conmigo, hacía como que me entendía porque me pegaba un ataque de nervios, me ponía a temblar, me ponía blanco de los nervios que pillaba y claro y yo he llegado a ser en la escuela muy agresivo y pues luego ya ahí en el Jovent me han enseñado a controlarme, a respirar hondo que eso nunca lo había hecho yo, pensar hasta diez.”

Este joven continúa su relación con el centro y, a través del mismo, ha encontrado el trabajo que realiza en el momento de la entrevista. Después de una primera experiencia laboral como aprendiz de mecánica en la

empresa en la que había realizado las prácticas, lo dejó porque no le gustaba el ambiente y necesitaba más dinero para mantenerse a él y a su madre. Estuvo trabajando como peón de albañil durante poco más de un año, pero la disminución de la actividad en el sector lo llevó al desempleo. Entonces acudió al centro para que le ayudaran a encontrar empleo:

“Y mi solución fue pues ir al Jovent. Fui allí y hablé con mi maestro de mecánica, hablando con él para ver si me encontraba algún trabajo y con mi tutora. Luego ya me metí en la bolsa de trabajo y me lo encontró. [...] Me encontró allí mi trabajo, me lo encontró enseguida.”

Desde una perspectiva global, se destaca la mejora del autoconcepto y la autoestima que supone, en el contexto de las biografías personales y escolares de estos y estas jóvenes, el hecho de darse cuenta de que son capaces de aprender, de finalizar con éxito una formación y de hacerlo en un entorno en el que se les da confianza, se establece un vínculo afectivo, se les acepta por lo que se hace allí y no hay reproches por el pasado o por lo que se hace fuera del centro. Igualmente, se resalta la superación de problemas de comportamiento (falta de autocontrol y resolución violenta de conflictos), la disminución del consumo de estupefacientes, la mejora de las relaciones con la familia y la adaptación a la cultura del país de acogida (idioma, comportamientos) en la población inmigrante.

La influencia en relación con la inserción laboral se establece, en un primer momento, por la evaluación positiva del itinerario que implica evaluación positiva de competencias técnicas y de competencias básicas y transversales y por la realización de las prácticas profesionales. Estas van seguidas habitualmente por un contrato laboral de mayor o menor duración con la empresa en la que se han realizado las prácticas o con otra del sector. Para una parte importante de jóvenes, es la primera experiencia laboral.

El análisis longitudinal permite establecer tres tipos de trayectorias laborales en función de la relación entre la formación profesional cursada en Jovent y los trabajos realizados al finalizar el itinerario.

(a) Trayectorias caracterizadas por la influencia de la formación profesional en el itinerario: es la situación más habitual, que afecta a seis de los diez jóvenes que finalizaron el itinerario. De estos, dos trabajan en la misma empresa en la que realizaron las prácticas; dos trabajan en la misma profesión o en una profesión relacionada en una empresa distinta; y otros dos no trabajan en el momento de la entrevista pero han trabajado hasta hace poco (4 meses y 1 mes respectivamente) en la misma empresa de prácticas o en la misma profesión en otra empresa.

(b) Trayectorias caracterizadas por la participación continuada en el empleo en una ocupación no relacionada con la formación profesional realizada en Jovent: Es la situación de dos jóvenes que obtuvieron evaluación positiva en competencias técnicas y transversales. En ambos casos, el hecho de tener un empleo no relacionado con la formación profesional realizada está muy ligado a su rol en la familia. Así, Marta trabaja en un hornotienda familiar en el que tiene un papel central y Mohamed dejó su empleo como aprendiz de chapista (profesión que aprendió en Jovent) para hacer de camarero, para poder aportar un mayor salario a su familia.

(c) Trayectorias inestables y con dificultades: Dos jóvenes que han realizado itinerarios cortos y han obtenido una evaluación positiva en uno solo de los ámbitos de competencia (técnicos o transversales).

En el grupo de jóvenes que abandonaron el itinerario antes de finalizarlo, la influencia del paso por Jovent se da principalmente en los dos que no finalizaron a pesar de que tenía sentido en su proyecto personal y profesional, se sentían capaces de hacerlo y se encontraban a gusto en el centro (Isidro y Mustafá). La influencia se expresa en sus narraciones y está en la línea de lo descrito en el apartado anterior en relación con quienes finalizaron el itinerario, aunque el impacto es menor y no incluye la influencia derivada del éxito que supone la finalización con evaluación positiva. En Isidro, una parte de los empleos que tiene después de salir de Jovent están relacionados con la formación obtenida.

¿Qué te aportó tu paso por Jovent?

“Me hizo más responsable, la verdad. (...)”

Sí, porque... la verdad es que yo fumaba mucho ¿sabes? No tabaco, sino porros⁶ y... sí, podía estar todo el día en la calle, me tiraba todo el día en la calle. Y... pasaba de todo y... allí al menos me ayudaron... vi que me picaba aprender algo. [...] en casa de mi madre me lo decían, que me veían mucho mejor.”

A ello hay que añadir un impacto positivo en sus hábitos, también apreciado por su madre.

4. Conclusiones

Los datos obtenidos han permitido desentrañar las razones por las cuales jóvenes que han salido del sistema educativo sin titulación participan en un dispositivo de ESOP en el ámbito de la formación para el empleo. También han permitido identificar las condiciones que llevan a la perseverancia y al éxito o bien al abandono. Por otra parte se ha podido elaborar una tipología de jóvenes que concluyen con éxito el itinerario formativo, y un análisis del impacto de la participación en este.

Respecto a las razones de la participación, los datos confirman resultados de investigaciones anteriores (Salvà-Mut et al., 2001, Salvà-Mut, 2007) y destacan el valor de la experiencia positiva de personas del entorno próximo de los jóvenes y el no haber podido acceder a otro dispositivo o la obligación de participar derivada de medidas judiciales o de inmigración.

En relación con las condiciones que llevan a la perseverancia y al éxito, aunque en investigaciones anteriores ya habían aparecido como elementos clave la vinculación con el profesorado, la flexibilidad y las estrategias metodológicas (Salvà-Mut et al., 2001, Salvà-Mut, 2007, 2009b), los datos obtenidos facilitan una visión global de las condiciones de éxito, y de las que llevan al abandono.

La heterogeneidad del alumnado y de los procesos educativos que les han conducido a la perseverancia y al éxito permiten establecer, a partir de la intersección entre un eje de vulnerabilidad personal y un eje de vulnerabilidad educativa, cuatro categorías de participantes con diferentes tipos y niveles

de vulnerabilidad y, por tanto, con diferentes necesidades educativas.

La aplicación de esta tipología facilitará la adaptación de los itinerarios a las necesidades de los participantes. Su validación con datos de otros grupos -trabajo en el que estamos inmersos- proporcionará una mayor utilidad y fiabilidad a la tipología.

El análisis del impacto que ha supuesto la participación en el itinerario refleja que este se ha producido en varias esferas de la vida de los participantes y con distintos grados de intensidad. Los resultados muestran claramente el impacto positivo que, incluso en una parte de los que abandonan el programa sin finalizarlo, ha tenido su participación en este dispositivo de ESOP.

Coherentemente con resultados anteriores (Albert et al., 2008, European Union, 2013, García et al., 2013, Marhuenda & Navas, 2004, Marhuenda et al., 2004, Salvà-Mut et al., 2015, Salvà-Mut & Sureda-Negre, 2012) los ahora obtenidos revelan una serie de cuestiones para el desarrollo de programas de formación para el empleo en el ámbito de la ESOP:

(a) La necesidad de itinerarios flexibles. Los diversos grados de vulnerabilidad educativa, personal y social requieren de una enorme flexibilidad en cuanto a tiempos y dispositivos. También son necesarios análisis más profundos que permitan establecer tipologías de los participantes y de las intervenciones.

(b) El rol central del trabajo psicopedagógico y de los procesos de orientación y acompañamiento. Gracias al trabajo psicopedagógico obtienen aprendizajes -como resolver de forma no violenta los conflictos o recuperar la autoestima- imprescindibles para su desarrollo personal. Y los procesos de orientación y acompañamiento son los que les apoyan en la construcción y desarrollo de un proyecto personal y profesional propio.

(c) La adaptación a los cambios en la transición de la educación al empleo. Dadas las características del mercado de trabajo y la necesidad de formación a lo largo de la vida, los apoyos que de manera informal se brindan a los jóvenes que ya han salido del programa, deberían formalizarse como servicios específicos de orientación y acompañamiento.

6 Término popular con el que se denominan los cigarrillos hechos de forma manual con marihuana o haschis.

(d) La insuficiencia de los sistemas habituales de evaluación. Los resultados documentan la necesidad de superar la concepción binaria éxito-fracaso, ligados a la situación de empleo algunos meses después de finalizar la formación. También expresan la necesidad de desarrollar un sistema de indicadores de impacto centrados en el desarrollo personal, profesional y social, y su incorporación a los sistemas de evaluación. Estos indicadores deberían plantearse desde una perspectiva longitudinal e incluir como mínimo tres dimensiones: Éxito objetivo, éxito subjetivo e impacto global.

(e) El comportamiento de determinados sectores de empleo y los efectos de la crisis dificultan la inserción laboral y la autonomía de los y las jóvenes. En este contexto, se hace todavía más patente la necesidad de una red de servicios y proyectos de calidad a nivel territorial que faciliten el desarrollo personal, social y profesional de la población joven con bajo nivel educativo.

(f) La necesidad de desarrollar programas dirigidos a mejorar la participación de las mujeres: destacan en primer lugar las limitaciones al conocimiento de la problemática derivadas de que solo dos de las entrevistadas son mujeres, pero estas características de la muestra de informantes reflejan una parte de la problemática de las jóvenes con bajo nivel educativo: opciones de formación y empleo más reducidas que las de sus colegas varones y muy perjudicadas por la segregación horizontal del empleo y la formación; relación con el empleo muy influenciada por las exigencias derivadas de los roles tradicionales de género; y precarización añadida en profesiones tradicionalmente femeninas.

Los resultados, conclusiones y propuestas derivados de esta investigación han sido presentados y debatidos en varias sesiones de trabajo con el equipo de gestión del centro y en una sesión de formación con el equipo educativo. En coherencia con la perspectiva de investigación-acción, los resultados de este estudio han derivado en el desarrollo de otra investigación, que se centra en las tipologías según nivel y tipo de vulnerabilidad.

Dadas las características de la investigación, entendemos que contribuye a profundizar en

el conocimiento de la ESOP y, por tanto -y en el contexto de las limitaciones en cuanto a la transferibilidad propias de la investigación cualitativa- aporta elementos de interés para profundizar en el conocimiento y la mejora de dispositivos similares.

Destaca también su potencial contribución a la construcción de políticas basadas en evidencias científicas. Las restricciones en los presupuestos destinados a políticas públicas han supuesto un incremento en los controles burocrático-administrativos de este tipo de programas, de forma que se ha rebajado el porcentaje de ausencias admisibles sin causar baja y se ha incrementado la exigencia de resultados en términos de empleo. Todo ello, sin tener en cuenta las características y las situaciones de los participantes al entrar al programa, ni la debilidad de la oferta de empleo derivada de la recesión económica. Estas exigencias suponen una fuerte presión a las entidades sociales para que seleccionen a la población menos vulnerable -en contra de los propios principios y razón de ser de la ESOP- con el fin de asegurar unos resultados exigidos para su financiación y, por tanto, para su propia supervivencia. Entendemos que investigaciones como la que presentamos expresan las debilidades de estos discursos tecnocráticos que priman eficacias supuestamente neutrales, pero que, en realidad, no sólo no promueven, sino que obstaculizan las prácticas socioeducativas que son oportunidades para los y las jóvenes sin ninguna titulación.

Lista de referencias

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor.
- Albert, C., Davia, M. A. & Toharia, L. (2008). *Exclusión social y pobreza: Transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven*. Recuperado de: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/115788.pdf>
- Albert, C. & Davia, M. A. (2011). Pobreza monetaria, exclusión educativa y privación material de los jóvenes. *Revista de Economía Aplicada*, XIX (56), pp. 59-88.



- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), pp. 293-308.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Bertrand, H. (2005). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Marseille: Centred'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq). Recuperado de: <http://www.cereq.fr/enquetegeneration2004suite.htm>
- Bouder, A., Cadet, J. P. & Demazière, D. (1994). *Évaluer les effets des dispositifs d'insertion pour les jeunes et les chômeurs de longue durée. Un bilan méthodologique*. Marseille: Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender-hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*. Marseille: Céreq.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2011). La recherche evaluative. En T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.) *La recherche en éducation. Etapes et approches*, (pp. 213-228). Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Desmarais, D. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, pp. 27-54. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_02.pdf
- European Commission (2001). *Second chance schools. The results of a European Pilot Project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Union (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe-Lessons Learned from Second Chance Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- García, M., Casal, J., Merino, R. & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94. Doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- García-Montalvo, J. & Peiró, J. M. (2011). *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2011*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Doi: http://dx.doi.org/10.12842/OBSERVATORIO_2011.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Cdip).
- Marhuenda, F. & Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Marhuenda, F., Navas, A. & Pinazo, S. (2004). Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En M. Molpeceres (ed.) *Identidades y formación para el trabajo*, (pp. 255-299). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor.
- Nicole-Drancourt, C. (1991). *Le Labyrinthe de l'insertion*. Paris: La Documentation Française.
- OECD (2013). *Education at Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Salvà-Mut, F. (2007, septiembre). *La coévaluation en tant qu'élément d'amélioration des projets de formation et d'insertion professionnelle pour les jeunes de bas niveau scolaire*. Ponencia presentada en Université d'Été Européenne de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au Long de la Vie. Luxemburgo.
- Salvà-Mut, F. (2009a, mayo). *La necesidad del programa para favorecer y dar oportunidades al alumnado en riesgo de exclusión social*. Ponencia presentada en Jornada Programas de Cualificación

- Profesional Inicial, Palma de Mallorca, España.
- Salvà-Mut, F. (2009b). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: Otras miradas. En J. Tejada (ed.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*, (pp. 143-156). Madrid: Tornapunta Ediciones, SLU.
- Salvà-Mut, F., Calvo-Sastre, A. & Cloquell, A. (2001). La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. *Revista de Investigación educativa*, 19 (2), pp. 529-541.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. & Calvo-Sastre, A. (2006). Young people of low educational level: Promoting innovative projects. *European Journal of vocational training*, 38 (2), pp. 49-65.
- Salvà-Mut, F., Quintana-Murci, E. & Desmarais, D. (2015). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low level educational level in Spain. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6 (1), pp. 9-23. Doi 10.3384/rela.2000-7426.rela0121.
- Salvà-Mut, F. & Sureda-Negre, J. (2012). L'utilisation des histoires de vie dans la recherche et l'innovation de l'école de la deuxième chance. En D. Desmarais, I. Fortier & J. Rhéaume (ed.) *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques*, (pp. 147-160). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Silver, H. & Miller, S. M. (2003). Social Exclusion: The European Approach to Social Disadvantage. *Indicators*, 2 (2), pp. 5-21. Doi: 10.1080/15357449.2003.11069166.



Referencia para citar este artículo: Mayer, L. & Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1421-1433.

Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad*

LILIANA MAYER**

Profesora Universidad Metropolitana para la Educación y El Trabajo, Argentina.

LETICIA CEREZO***

Becaria Doctoral Citra/Umet-Conicet, Argentina.

Artículo recibido en noviembre 25 de 2015; artículo aceptado en febrero 22 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la evaluación de un Programa implementado en Argentina que promueve la inclusión y la permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social mediante dos recursos: estipendio mensual y tutorías. Presentamos los resultados de una investigación principalmente cualitativa – combina grupos focales y entrevistas en profundidad– complementada con datos cuantitativos – encuestas autoadministradas–. Damos cuenta de las implicancias que los recursos del Programa tienen en las trayectorias universitarias, distinguiendo dos grupos: el referido a los usos y efectos en aspectos cotidianos de su vida material, y el vinculado a las contribuciones en términos de recursos para su subjetividad y socialización.

Palabras clave: Acceso a la educación, educación universitaria, tutoría, estipendio (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco); trayectoria académica (Tesauro Europeo de los Sistemas Educativos).

Palabras clave autoras: Inclusión educativa, trayectoria educativa.

Tutoring and monthly allowances: Their contributions to the university pathways of young university students in situations of social vulnerability

• **Abstract (descriptive):** This article intends to analyze the results from an impact evaluation of a program implemented in Argentina that promotes higher education inclusion for young scholars living in situations of social vulnerability. The program seeks to achieve this goal through providing two different resources to participating students: a monthly stipend and a working as a tutor. This article presents the results of a primary qualitative research study involving focus groups and interviews, complemented with a quantitative survey that demonstrates the effects of these resources on university

* En este artículo de investigación científica y tecnológica presentamos los resultados de la “Evaluación de resultados del Programa Potenciamos Tu Talento”, Acuerdo Marco entre el Banco Galicia y a Asociación Civil Puentes firmado el 1/10/2012, con resolución 16/12, realizada entre el 01 de septiembre de 2012 y el 31 de octubre de 2013 por la Asociación Civil Grupo Puentes. Su financiación provino del equipo de Responsabilidad Social Corporativa del Banco Galicia. El informe de esta evaluación fue realizado por Liliana Mayer y Leticia Cerezo. Área: Sociología, Subárea: sociología.

** Doctora en Ciencias Sociales, Magister en Investigación y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Conicet-UNaM, Argentina. Decana de la Facultad de Turismo, Actividad Física y Deporte de la Universidad Metropolitana para la Educación y El Trabajo (Umet). Correo electrónico: lzmayer@gmail.com

*** Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Becaria Doctoral Citra/Umet-Conicet. Correo electrónico: cerezoleticia@gmail.com



pathways for these two groups of students. We divide the effects into two groups: one, relates to the usage and outcomes for their material living conditions and the other is how these resources are used for resources for socialization and subjectivity.

Key words: Educational Access, higher education, tutoring, stipend (Unesco Social Sciences Thesaurus); academic term (European Thesaurus of Educational Systems).

Authors key words: Educational inclusion, educational path.

Tutoria e bolsa mensal: suas contribuições para a trajetória universitária de jovens em situação de vulnerabilidade social

• **Resumo (descritivo):** Este artigo pretende analisar o resultado da avaliação do impacto de um programa implementado na Argentina, o qual promove a inclusão e permanência de jovens em situação de vulnerabilidade social no ensino superior, por meio de dois recursos: uma bolsa mensal e uma rede de tutoria. São apresentados os resultados de uma pesquisa principalmente qualitativa (utilizando grupos focais e entrevistas em profundidade) complementada com uma pesquisa quantitativa (pesquisa autoadministrada). Percebe-se que as implicações que os recursos do programa têm na trajetória universitária se distingue em dois grupos: o primeiro, refere-se aos usos e resultados relacionados a aspectos cotidianos de sua vida material, e o segundo, está vinculado às contribuições do programa em termos de recursos para a socialização e subjetividade.

Palavras-chave: Acesso à educação, educação superior, tutoria, bolsa (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco; experiência acadêmica (Thesaurus Europeu dos Sistemas de Ensino).

Palavras-chave dos autores: Educação inclusiva, trajetória educativa.

–1. Introducción. –2. Características del Programa de inclusión universitaria analizado y de la estrategia metodológica de la evaluación. –3. El estipendio económico: Sus usos y efectos en la cotidianidad del sujeto becario. –4. Valoraciones de las tutorías y sus aportes a las trayectorias universitarias. –5. Consideraciones finales. –Lista de referencias.

1. Introducción

A partir de mediados del siglo veinte, las ciencias sociales incorporaron a sus temas de indagación respecto de las instituciones educativas las cuestiones vinculadas a los procesos de masificación de la educación superior. Aunque estos comenzaron en los países centrales de occidente, fueron desarrollándose después en América Latina (Pochulu, 2004, Ezcurra, 2009 & 2011, García de Fanelli & Jacinto, 2010). El caso argentino no quedó por fuera de las tendencias de la región¹, pues se observa un crecimiento acelerado en la matrícula universitaria en

los últimos años. Así, en 1960, la matrícula universitaria argentina –universidades de gestión estatal y privadas– alcanzaba a 160 mil alumnos y alumnas, y se observa una tendencia creciente en su reclutamiento hasta alcanzar en 2010 un poco más de un millón setecientos mil estudiantes universitarios, cifra que continúa incrementándose (Toribio, 2010, Subsecretaría de Política Universitaria, 2012).

Cabe mencionar que los países de América Latina, en los últimos años, fueron ampliando sus compromisos y metas educativas incrementando la cantidad de años de escolarización educativa². Sin embargo, esta expansión de la obligatoriedad y su consecuente masificación se dio en situaciones adversas, es decir, en el marco del corrimiento del Estado de bienestar, la reorientación al neoliberalismo

1 Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco, entre 1994 y 2006 la matrícula de la educación superior mostró una tasa de crecimiento sobresaliente del 126%, pasando de albergar aproximadamente a 7.544.000 alumnos y alumnas, a cerca de 17.017.000 (Gazzola & Didriksson, 2008). Esta matrícula, cabe señalar, se concentró principalmente en los estudios de grado (96 %) y en instituciones de gestión pública gratuita.

2 Para un análisis exhaustivo de las modificaciones en las legislaciones educativas del continente latinoamericano, véase López (2007).

y el consecuente aumento de la desigualdad, la pobreza y el desempleo generado por esta reorientación económica, política y social (Mayer, 2012).

En Argentina, el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha reflejado en la tasa de graduación: en 2010, el total de personas egresadas de grado y pregrado de las 48 universidades de gestión estatal fue de 70.857, cifra que representa el 24% de quienes se inscriben por primera vez en la universidad³. Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, podríamos sostener que de cada 100 estudiantes que se inscribieron en la universidad, 24 lograron graduarse.

En este contexto, si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayor cantidad de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la deserción, principalmente durante el primer año, lo que produjo un proceso de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). Este fenómeno da cuenta, entre otras cosas, de las dificultades del estudiantado para adaptarse a las instituciones de educación superior, por un lado, y las de las instituciones por crear mecanismos de recepción, por otro (Fernández-Lamarra, 2002, García de Fanelli, 2005). Esos obstáculos son mayores entre los sectores socioeconómicamente desfavorecidos mientras que el abandono y la interrupción de su trayectoria universitaria los afecta en mayor medida (Tinto, 2006) y dado que ingresan por primera vez –en términos generacionales– a la educación superior, modificando el tipo ideal de estudiante universitario (Murcia-Peña, 2009) y sus experiencias al transitar por estas instituciones (Guevara, 2009).

En Argentina, se delinearon en la política pública programas y proyectos para contrarrestar las tendencias a la deserción en todos los niveles educativos, incluido el de educación superior (García de Fanelli, 2015, Marquina & Chiroleu, 2015). Algunas de estas estrategias han sido el Programa de Calidad

Universitaria, los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, el Programa Nacional de Becas Universitarias, el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina –PROG.R.ES. AR–, entre otros. Si bien reconocemos el aporte y lugar del Estado en combatir las situaciones que devienen en desigualdad y pobreza, el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) también se ha movilizado en esta línea. Para mencionar algunas, la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, el Grupo de Compromiso con el Financiamiento Educativo, etc. De esta manera, han surgido en las OSC iniciativas y programas sociales para la inclusión educativa, con el aporte de recursos a jóvenes cuya trayectoria universitaria podría enfrentar riesgos, de no ser por estos soportes. En este sentido, las líneas que siguen muestran los resultados de una investigación realizada en 2012, que consistió en una evaluación de resultados⁴ de un Programa de inclusión universitaria en las trayectorias de jóvenes, financiado por una entidad bancaria de Argentina y gestionado por OSC dedicadas a la inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad social (Castel, 1997).

Utilizamos la noción *trayectorias educativas* porque nos permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes & Sendón, 2006, 2010). El concepto enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, y también los elementos estructurales de los grupos sociales y de quienes son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti, 2008).

3 Elaboración propia con base en el Anuario 2010 de Estadísticas Educativas del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

4 Una evaluación tiene como finalidad generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar los resultados de un Proyecto (Siempro, 1999, en Fernández-Prieto & Cerezo, 2010). Nirenberg (2010) sostiene que la evaluación de resultados contribuye al diseño y gestión de los proyectos sociales en tanto permite indagar y valorar no sólo los logros de la intervención, sino también los obstáculos emergentes, las posibles mejoras y/o correcciones en la intervención.

En el presente artículo de investigación compartimos algunos resultados observados, con la intención de dar a conocer las experiencias que los recursos implementados han aportado a las trayectorias de los estudiantes universitarios y universitarias que forman parte de este Programa, entendido como una iniciativa que busca reducir las desigualdades sociales.

2. Características del Programa de inclusión universitaria analizado y de la estrategia metodológica de la evaluación

El Programa de inclusión universitaria estudiado se viene implementando desde 2008 en la Argentina, por la Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de una entidad financiera, para colaborar con la educación superior de jóvenes de 17 a 23 años de edad en situación de vulnerabilidad social. Este apuntalamiento se lleva a cabo a través de: **i.** Beca de estudio – estipendio económico mensual⁵–, y **ii.** Tutorías universitarias –seguimiento de la trayectoria y rendimiento–, que se desarrollan en convenio con diferentes OSC de forma externa a las instituciones educativas. Vale decir que la entidad bancaria financia los estipendios y las tutorías, que se gestionan y desarrollan a través de OSC vinculadas. La entidad bancaria delimita las condiciones de ingreso⁶ y permanencia en el Programa. Hasta 2012, año en que comienza la evaluación, nueve OSC se encargaban de gestionar y coordinar las becas, alcanzando en total a 151 jóvenes distribuidos territorialmente en varias provincias del país, con una preeminencia del Gran Buenos Aires

(GBA)⁷–37% en Ciudad de Buenos Aires y 25% en los partidos del Gran Buenos Aires–. El 27% restante está distribuido en el resto del país, con presencia significativa en las provincias de Neuquén, Mendoza y Jujuy.

Los objetivos de la evaluación a la que nos referiremos fueron evaluar los resultados del Programa en las trayectorias universitarias de los jóvenes que forman parte de este, y caracterizar socio demográficamente a las personas becadas.

Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los becarios según su propia experiencia, optamos principalmente por una perspectiva cualitativa, pues esta facilita el acceso al universo de significaciones de los actores, y también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre las que se basaban sus prácticas y creencias (Long & Long, 1992 en Mayer, 2012). De allí que la evaluación consistió en la realización de nueve grupos focales a jóvenes becarios del Programa según su OSC⁸ (Tabla 1), y dieciséis entrevistas de profundización (ver Tabla 2) a algunos jóvenes participantes en los grupos focales, seleccionados en función del interés del equipo investigador por profundizar respecto de situaciones particulares, tales como la condición de migrantes internos, de los becarios que se encontraban trabajando, de becarios y becarias que se sintieron cohibidos en los grupos focales, entre otras. El análisis que incluimos en los siguientes apartados se nutre de un recorte de los datos obtenidos.

5 Al año 2012, el estipendio para los primeros dos años de estudio constaba de \$850 y para los cuatro años siguientes descendía a \$650. Esta diferencia se debe a que el Programa habilita a los individuos becados a trabajar a partir del segundo año de cursada.

6 Respecto de los criterios para ingresar al Programa -proceso de selección a cargo de las OSCs participantes- los jóvenes y las jóvenes deben acreditar, al momento de aplicar: **a.** tener recursos económicos limitados; **b.** no poseer otros subsidios (becas) para su educación superior; **c.** no estar trabajando al momento de solicitar su inclusión en el Programa; **d.** tener oportunidades limitadas por su entorno social y geográfico. Por otro lado, los aspirantes deben estar inscriptos en alguna de las siguientes carreras en universidades nacionales: Informática y todas sus derivadas; Administración de Empresas; Economía; Contaduría Pública; Comercio Exterior; Ingeniería Industrial; Ingeniería Agrónoma. La permanencia en el programa exige 4 materias aprobadas por año.

7 El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (Caba) más los 24 Partidos del Gran Buenos Aires (Indec, 2010).

8 Los grupos focales fueron divididos según la OSC. Para las dos instituciones que contaban con mayor cantidad de becarios, se realizaron dos grupos, divididos según sexo.

Tabla 1. Caracterización de los grupos focales

Grupos Focales	OSC	Sexo	Composición			Promedio de Edad
			Varones	Mujeres	Total	
1	OSC 1	Mujeres	–	8	8	20
2	OSC 1	Varones	9	–	9	20
3	OSC 2	Mujeres	–	9	9	20
4	OSC 2	Varones	8	–	8	21
5	OSC 3	Mixto	2	3	5	20
6	OSC 4	Mixto	1	2	3	21
7	OSC 5	Mixto	1	2	3	21
8	OSC 6	Mixto	5	3	8	24
9	OSC 7, 8 y 9*	Mixto	8	2	10	19
Total			34	29	63	21

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo realizado.

* Las OSC integran una red; de allí que realizáramos un mismo grupo focal que las reuniera en tanto funcionan integradamente.

Tabla 2. Caracterización de las entrevistas en profundidad realizadas.

Entrevistas a becarios activos	OSC	Sexo	Edad
1	OSC 5	V	19
2	OSC 2	M	21
3	OSC 2	V	21
4	OSC 4	M	20
5	OSC 1	M	20
6	OSC 1	V	20
7	OSC 1	M	20
8	OSC 2	V	22
9	OSC 2	M	19
10	OSC 2	M	18
11	OSC 1	V	22
12	OSC 4	M	20
13	OSC 8	V	20
14	OSC 1	V	20
15	OSC 2	M	21
16	OSC 1	V	21

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo realizado.

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos, para caracterizar contextualmente y para conocer aspectos socio-económicos

de los jóvenes y las jóvenes, trabajamos con encuestas autoadministradas. Las dimensiones relevadas por la encuesta fueron: caracterización

general y de contexto, trayectoria educativa en el nivel medio de enseñanza, trayectoria universitaria, vivienda y composición del hogar, factibilidad/dedicación al estudio. Someramente caracterizamos a continuación a los encuestados. La distribución según sexo de los 76 becarios y becarias resultó equitativa, siendo las mujeres el 49% y los varones el 51%. Su promedio de edad era de 21 años; el 55% de los encuestados reside en el Gran Buenos Aires y los restantes en otras provincias argentinas –principalmente Mendoza, 13%, Río Negro, 11%, y Jujuy, 11%–. El 51% comenzó a formar parte del Programa en 2012 –un 32% antes del año 2011 y el 17% en el transcurso de 2011–. Al indagar sobre su trayectoria universitaria, observamos que el 77% de los casos relevados empezó sus estudios superiores un año después de haber terminado la escuela secundaria. La mayoría de los becarios encuestados cursaba las carreras de Contaduría Pública (28%), Administración de Empresas (24%), Ingeniería (19%) y Agronomía (16%). Para acercarnos al clima educativo de los hogares, construimos una clasificación analítica con la que pretendimos observar el nivel educativo agregado de las personas adultas del hogar. De este resultó que el clima educativo es bajo para más del 55% de los hogares, para un 34% es de nivel medio y para casi un 7% el clima educativo es alto, es decir, que los adultos del hogar han realizado estudios terciarios o universitarios.

3. El estipendio económico: sus usos y efectos en la cotidianidad del becario

La masificación escolar y la ampliación del sistema educativo primero y del universitario después, como dijimos anteriormente, se dieron en condiciones de retroceso del Estado de bienestar. Es decir, que a la par que muchos estudiantes actuales del nivel superior fueron beneficiados por las políticas de masificación que derivaron en mayor escolarización que sus progenitores, sus entramados sociales y familiares se empobrecieron. Esto presenta grandes dificultades para desarrollar una trayectoria universitaria, puesto que muchas veces prima la necesidad de trabajar. Si bien el estipendio provisto por el Programa es menor

al salario mínimo de Argentina, la inserción al mercado laboral de jóvenes en situación de vulnerabilidad social suele ser precaria, generalmente no alcanza los niveles mínimos salariales establecidos ni está asociada a los beneficios sociales derivados del empleo formal, por la informalidad en la que suelen insertarse (Jacinto, 2008). Por otro lado, hay grandes dificultades referidas por jóvenes de las características sociales mencionadas para emprender y sostener exitosamente una carrera universitaria, mientras los recursos materiales son claves. En tal sentido, listamos a continuación los principales aportes que se generan a través de la percepción del estipendio mensual del Programa en aspectos cotidianos de su vida material, según lo refirieron los participantes en la investigación. En el presente artículo, los hemos dividido en dos grupos: uno referido a los usos y efectos vinculados a aspectos cotidianos de su vida material, y otro a las contribuciones de recursos para su subjetividad y socialización.

3.1. Efectos del Programa en aspectos cotidianos de su vida material

De los grupos focales y entrevistas realizadas se desprende que el estipendio mensual que reciben en el Programa contribuye en aspectos materiales de su trayectoria universitaria, y lo hace de diversas formas. A continuación nos referiremos a esas contribuciones.

3.1.1. Recursos para el desarrollo de la cotidianeidad de la trayectoria universitaria

En términos generales, los becarios y becarias entrevistados indicaron que el principal uso que le dan al estipendio se relaciona con sus necesidades como estudiantes. Observamos dos tipos de usos que no son excluyentes. Los usos primarios se relacionan con las erogaciones que denominaremos **de tipo estudiantil directas o primarias**: fotocopias, libros, materiales para estudio, viáticos para ir a sus lugares de estudio. En segundo lugar, relevamos usos que se relacionan con la posibilidad de permanecer en situaciones sociales y de estudio o académicas gracias al estipendio, como la posibilidad de

concurrir a grupos de estudio y “*poder tomar algo*”, o no estar pendientes de la plata para ver si pueden permanecer en una reunión académica o social. A estos usos, los relacionamos como **estudiantiles indirectos**.

3.1.2. Dieta alimentaria

En el relato de algunos jóvenes, encontramos también usos ligados a mejoras alimenticias, ya sea porque a partir del estipendio pueden mejorar la calidad de sus alimentos, o bien porque pueden cambiar sus hábitos alimenticios. Es posible observar que el estipendio les permite adquirir bienes a los que antes no tenían acceso y, en consecuencia, satisfacer de manera diferente y con mejorías sus necesidades básicas. Conviene resaltar que esas necesidades estaban satisfechas, pero observamos cambios en la calidad de la satisfacción, modificaciones que no son menores. Además, encontramos que la regularidad y la seguridad que otorga la beca les permite distribuir mejor sus gastos, pues no tienen que buscar la fotocopiadora más barata, puedan pagar la comida y sus hábitos alimenticios mejoran.

3.1.3. Hábitat

Esta dimensión alude a los efectos que tiene el estipendio sobre las condiciones geográficas y materiales de vida de los becarios y becarias. Si bien estas se advierten en menor medida que las dos anteriores, encontramos becarios que pudieron mejorar su hábitat gracias al estipendio económico. Esta dimensión cobra fuerza entre los estudiantes que para estudiar una carrera universitaria han tenido que trasladarse a otra ciudad, dejando su hogar.

3.1.4. Matices regionales

Aunque observamos cierta regularidad en los usos del estipendio, pues todos los estudiantes indicaron que su uso principal corresponde a los recursos para el desarrollo de la cotidianeidad universitaria –primera dimensión analizada–, encontramos algunas diferencias según el lugar de residencia de los becarios y becarias. En este sentido, es interesante resaltar que quienes viven

y estudian en GBA, más allá de la preeminencia de la dimensión referida a la obtención de recursos para el desarrollo de la cotidianeidad de la trayectoria universitaria, encontramos que es seguida por mejoras en la dieta, mientras que los aspectos relacionados con el hábitat y el bienestar de los hijos e hijas –un 8% de los estudiantes del Programa tienen hijos e hijas– pasan a un tercer plano. Por el contrario, para los becarios que residen por fuera del GBA, las narrativas indican un mayor uso del estipendio en las dimensiones relacionadas con el hábitat y la dieta alimentaria.

3.1.5. Modos en los que se experimenta la ayuda económica

Al analizar las modalidades en las que se utiliza el estipendio, encontramos dos formas predominantes en las que se objetiva la beca. La primera se refiere a que, en muchos casos, percibir la beca no funciona como variable que define la posibilidad de estudiar, sino que significa una ayuda a la economía familiar, para evitar complicaciones que, si no estuviera recibiendo la beca, sería mucho más ajustada. Este modo de experimentar la ayuda otorgada a través del estipendio lo identificaremos como **beca como alivio**.

En algunos de los becarios y becarias, el estipendio funciona también como alivio, pero respecto a que ya no sienten la presión de tener que vincularse al mercado laboral. Percibir el dinero por el Programa les proporciona un ingreso que retrasa su incorporación a un trabajo, situación que es valorada por los becarios ya que les asegura cubrir los gastos que implica estudiar en la universidad y con ello no necesitan trabajar en muchos casos.

Respecto a la transferencia monetaria que implica el Programa, en el discurso de los becarios y becarias fue posible identificar una segunda modalidad, que consiste en percibir la **beca como hito** en su trayectoria educativa, puesto que hace posible el ingreso y permanencia en las instituciones universitarias. Así, estas personas becadas manifestaron que de no haber sido por el estipendio mensual recibido, transitar por una carrera universitaria no hubiera sido posible.

3.2. Efectos del Programa en la subjetividad y socialización de los becarios y becarias

En la investigación observamos que, además de los usos y apropiaciones del estipendio referidos a aspectos cotidianos de su vida material, formar parte del Programa reporta también en los becarios efectos en términos de bienestar subjetivo. Esto se ha observado en varios ejes, a los cuales nos referimos a continuación.

3.2.1 Autonomía

La autonomía percibida por los jóvenes y las jóvenes a partir de la incorporación al Programa, es el eje principal que encontramos al analizar los impactos subjetivos en los becarios y becarias. En este sentido la independencia, la posibilidad de independizarse de sus familias, dejar de “*ser una carga*”, emerge como una de las principales contribuciones.

Por otro lado, esta autonomía les permite posponer el ingreso al mercado laboral, en la medida en que, al recibir un estipendio, pueden dedicarse de lleno a sus estudios. Juega entonces un papel importante en la conformación de una subjetividad acorde con la necesaria para transitar exitosamente las instituciones universitarias, al delimitar el tiempo de manera exclusiva para el estudio. Más allá de las diferencias que hay en la definición –sociológica– de la juventud (Bourdieu, 1999), se da cierto consenso en asegurar que la gente joven que continúa estudiando alarga su moratoria social y vital (Urresti, 2000 en Mayer, 2009). Es decir, que la permanencia en instituciones educativas y la posibilidad de evadir el ingreso temprano –y precarizado, agregamos– al mercado, alarga la juventud. En este sentido, puede verse que la percepción del estipendio y el ingreso al Programa que por los dos primeros años no es compatible con un trabajo, colabora en esta situación y permite que los becarios y becarias no deban preocuparse por cuestiones relacionadas con la adultez.

Recibir un estipendio por el estudio le otorga a este una capacidad constructora de

subjetividad suficiente para retener a los jóvenes en el Programa y en universidades.

3.2.2 Estabilidad y posibilidades de planificar

Muchos becarios y becarias sostienen que antes de la obtención de la beca y el consiguiente ingreso al Programa, vivían el día a día y no podían planificar. Es decir, que carecían de ciertas prácticas de estabilidad y de seguridad respecto a su futuro, lo que contribuía a que sus preocupaciones giraran en torno a ello en detrimento del estudio. El estipendio económico modifica esta situación: en la medida en que los becarios y becarias cumplen con los requisitos necesarios para mantenerse en el Programa –que según observamos, presentan grados de laxitud–, pueden dedicarse a estudiar y también a pensar en su desempeño académico. Poder retirarse mentalmente de situaciones adversas no es poca cosa. El Programa aporta a la construcción de la juventud y a la regularidad de prácticas, que derivan en narrativas estables y capaces de proyectarse a futuro.

Otro aspecto en el que se observa un incremento en las seguridades personales se refiere a que, si obtienen buenos resultados académicos y logran la permanencia en el Programa, desarrollan mayores niveles de satisfacción de sí mismos, puesto que no solo “*por algo fueron elegidos*” para ingresar, sino que se mantienen en el Programa en función de sus cualidades, lo que ayuda al desarrollo de la autoestima.

3.2.3. Autoexigencia y compromiso con los estudios

Formar parte del Programa y permanecer en él demanda un buen desempeño académico, de modo que los becarios y becarias están sujetos a cierta “*presión académica*”. Si bien en algunos casos esta presión puede volverse en contra y hasta ser causa de deserción, en la mayoría actúa de manera positiva. Al respecto dicen sentirse motivados, pues cuentan con un “*apoyo*” y “*un aliento en mejorar*”.

3.2.4. Ampliación del horizonte educativo

Algunos jóvenes expresaron que a partir de su incorporación al Programa, conciben la continuidad de su trayectoria educativa como una posibilidad. La permanencia en el Programa y la concientización respecto de sus capacidades como habilitadoras para transitar las instituciones de educación superior son claves para aumentar las expectativas de estudios y en el deseo de continuar estudiando más allá de la carrera de grado.

Otro aspecto de esta ampliación se refiere a que estudiar una carrera de grado los habilitaría a acceder a mejores condiciones laborales. Esto está vinculado al ingreso al Programa y en particular al estipendio, en la medida en que es, en algunos casos, el principal habilitador de sus estudios. Con un título, la posibilidad de pensar en trabajos formales y en relación de dependencia se les hace más próxima, lo que les da seguridad y los aleja de un posible circuito de informalidad.

Este último es un aspecto clave que otorga el Programa al permitirles, mediante el estipendio, concretar sus estudios, para luego acceder –al menos en su imaginario– a mejores puestos de trabajo que propiciarán mejores condiciones de existencia.

Así mismo, varios entrevistados manifestaron vivir en algunas formas que adquiere en los sectores sociales más bajos la segregación urbana: los asentamientos o villas miseria. Entre ellos, la idea anterior cobra fuerza, pues sus vidas transcurren en condiciones de vida desfavorables, y refirieron su deseo de mudarse. Aunque ampliaremos este eje en el próximo apartado, es interesante destacar que, desde nuestra perspectiva, querer mudarse y salirse del “barrio”, cuando se trata de un ambiente espacial desfavorable, responde a un deseo de **emancipación geográfica** que se corresponde con una emancipación subjetiva, es decir, con el ingreso a otros círculos sociales.

3.2.5. Pertenencia grupal y nuevos vínculos: el acercamiento a otros pares

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos que configuran una trama

de elementos necesarios para ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes (Guevara, 2009). Al respecto, entre los entrevistados observamos que un factor decisivo en la incursión de los jóvenes y las jóvenes en el Programa, es la apertura a un mundo de nuevos semejantes, muchas veces diferente a los que componen su capital social (Bourdieu, 2000). El ingreso a la universidad y al Programa, los acerca a personas con trayectorias diversas a los de su grupo de origen, aportando la posibilidad de generar nuevos y novedosos vínculos.

En este punto encontramos en algunos entrevistados un correlato de lo que anteriormente referíamos como emancipación geográfica: el deseo de cierta **emancipación subjetiva y social** de entramados sociales negativos para el desarrollo de una trayectoria vital efectiva. Este segundo tipo de emancipación suele darse con anterioridad, o con independencia de una emancipación geográfica. Es decir, hay ciertos niveles de aislamiento respecto de vínculos anteriores que podrían afectar sus estudios y otras dimensiones de su vida.

Encontramos también estudiantes que ejercen un efecto multiplicador con pares anteriores y ajenos al Programa, al desarrollar estrategias que entusiasman a otros a estudiar porque “se puede”. A su vez, contribuye a que los becarios y becarias no se sientan tan solos y puedan compartir su experiencia universitaria con un par, en particular en entramados sociales y familiares en los que –por pertenecer a climas educativos bajos– las personas adultas manifiestan limitaciones para comprender las dinámicas y procesos relacionados con el estudio universitario y con sus instituciones.

4. Valoraciones de las tutorías y sus aportes a las trayectorias universitarias

Entendemos las tutorías universitarias como prácticas socio-educativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes y a las estudiantes en la construcción de un lazo social con la institución educativa. Son repertorios institucionales (García de Fanelli, 2005) que pueden contribuir en la trayectoria educativa. Las tutorías pueden tomar varias modalidades; hay quienes sostienen que

los tutores y tutoras apoyan, acompañan y orientan a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa (Jacinto & Terigi, 2007), o bien quienes sostienen que las tutorías consisten en interactuar y vincular al tutor o tutora en la trayectoria educativa de los estudiantes y las estudiantes (Urresti, 1999).

A continuación nos referimos a las implicaciones identificadas por los becarios y becarias de la estrategia de tutorías en su trayectoria universitaria. En su análisis, destacamos que las percepciones respecto a los aportes del sistema de tutorías identificadas distan de ser homogéneas. Esta heterogeneidad podría relacionarse con los perfiles de los becarios, o con las explicaciones que dan los jóvenes y las jóvenes para continuar con sus estudios y en el Programa, y también puede relacionarse con las formas en que las OSC que gestionan el Programa conciben el rol del agente tutor.

4.1. Valoración socio – afectiva de las tutorías

En la muestra analizada, varios becados resaltan como característica de los tutores y tutoras las vinculadas a lo afectivo. En este sentido, hay quienes, al consultarles con qué figura o metáfora relacionan a su tutor, se refirieron a figuras muy cercanas como ser familiares, amigas o amigos. El afecto es uno de los aspectos más valorados por los becarios, puesto que esta proximidad a la persona que es su tutor o tutora les facilita la posibilidad de confiar.

4.2. Valoración académica de las tutorías

Los tutores y tutoras aparecen en el relato de los sujetos becarios como personas que facilitan la vinculación con ese mundo desconocido. En este sentido, los tutores y tutoras parecieran ser “puentes” que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la universidad, “guías” que contribuyen a su trayectoria universitaria.

En el trabajo de campo identificamos otro aporte de los tutores y tutoras con los becarios y becarias: el apoyo que éstos representan ante una

situación de posible deserción universitaria. A partir del relato de los individuos entrevistados, se desprende que los tutores y tutoras son de gran ayuda al acortar la distancia con la cultura institucional, presente sobre todo en los primeros años, y se incrementa entre quienes el clima educativo del hogar es bajo y carecen de referentes con los que puedan conversar respecto de su paso por la universidad.

4.3. Valoración administrativa

Relevamos en una menor cantidad de casos que hay un uso administrativo del tutor o tutora para algunos becarios. Aquí se trata de becarios y becarias que ponderan el estipendio sobre las otras prestaciones del Programa, y becarios y becarias que no adhieren a las dimensiones grupales propuestas por Programa.

5. Consideraciones finales

Las narraciones de los estudiantes y las estudiantes participantes en la investigación se refieren a las modalidades en las que los recursos provistos por el Programa contribuyen a su trayectoria universitaria, y su continuidad. A modo de cierre, introducimos los resultados de un ejercicio realizado durante la investigación: se les solicitaba a los estudiantes que ponderaran los recursos propuestos por la intervención que estábamos evaluando, es decir, el estipendio mensual y las tutorías. De este modo, en las líneas que incluimos a continuación nos referimos a los emergentes de la ponderación realizada por los becarios y becarias de las dos grandes estrategias del Programa.

Identificamos jóvenes que valoraron de igual forma la contribución de ambas estrategias: en el trabajo de campo fue posible identificar que algunos becarios y becarias ponderaron por igual, o bien sin diferencias significativas, la estrategia de las tutorías y el dinero que mensualmente reciben.

Por otra parte, encontramos otros becarios y becarias que ponderaron las tutorías sobre los recursos económicos que reciben en el marco del Programa, valorando los soportes relacionales y las posibilidades que de esta función se

desprenden (Almedina, 2012, Álvarez-Pérez, 2006, Arbizu, Lobato & Del Castillo, 2005). En estos casos, el acompañamiento y la posibilidad de intercambio y de consulta se posiciona mejor respecto al aspecto monetario de la beca. La ponderación del tutor o tutora sobre lo económico, además de la valoración del acompañamiento y el espacio de encuentro que se genera en las tutorías, podría estar relacionada con un sesgo en la selección de los becarios y las becarias pues algunos dicen que podrían haber estudiado aunque no hubieran obtenido la beca.

Así mismo, encontramos becarios y becarias que aprecian más el aporte monetario del Programa, sobre las tutorías. En estos casos, observamos que valoran más el dinero que reciben y sus implicancias en su trayectoria educativa, que los otros estímulos que proporciona el Programa. Esto puede deberse a una situación económica más ajustada, o bien a que las tutorías parecerían no ocupar un rol tan preponderante en sus estudios.

Más allá de las tres situaciones mencionadas anteriormente, nos fue posible identificar algunos matices. Estos resultan interesantes para pensar el Programa como una estrategia cuyos efectos en las realidades de los becarios y becarias no son siempre iguales, sino que van plasmándose en varias modalidades. Uno de los matices identificados es que justamente la ponderación de las estrategias del Programa –estipendio económico y tutorías– puede experimentar modificaciones con el tiempo. Así, hubo becarios y becarias que manifestaron que la transferencia monetaria los atrajo en un primer momento, situación que se fue modificando en el transcurso de su carrera universitaria y a medida que fueron comprendiendo la dinámica de la intervención.

También se encontraron estudiantes que en el primer tiempo de vinculación con el Programa valoraron las tutorías sobre lo económico, situación que fue modificándose a medida que fueron avanzado en la carrera. Este cambio permite pensar que quienes valoran más en una primera instancia los aspectos económicos proporcionados podrían ser quienes se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad económica, siendo el

estipendio el principal estímulo para formar parte del Programa y que en su transcurrir por el mismo van conociendo, haciendo uso y valorando el resto de la intervención. Por otro lado la diversidad de OSC y de sus enfoques y culturas institucionales podría explicar también estas diferencias. Mientras que en algunas instituciones el tutor o tutora se perfila como un espacio administrativo en el que las comunicaciones están relacionadas solo con las cuestiones mínimas que solicita la entidad financiera, como por ejemplo, rendición de cuentas, pedido de materias cursadas y aprobadas, etc.; para otras, el lugar del tutor y tutora de la institución es primordial, lo que muchas veces concluye en un pedido de participación a los becarios y becarias en las actividades que la institución genera.

Tal vez por estas características o por la población con la que se trabaja, la mayoría de los becarios y becarias que residen fuera del GBA ponderaron mayoritariamente el estipendio sobre las tutorías universitarias, relación que suele invertirse en gran parte de los casos del GBA, donde, en términos generales, aparecen grados de intensidad más altos de identificación con el tutor o tutora, o bien una igual ponderación de ambas estrategias.

Los resultados de la investigación indican que los espacios tutoriales son más provechosos entre quienes cuentan con las cuestiones materiales básicas más resueltas. Así mismo, siendo las tutorías un vínculo uno a uno, el modo en que se construyen los vínculos entre los estudiantes y las estudiantes con sus tutores tiene mucho que ver con las individualidades de cada uno, y también con las propuestas institucionales a partir de las cuales se ponen en práctica ambos aspectos un rol importante en la valoración de esa práctica educativa.

Lista de referencias

Almedina, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Tesis de Doctorado presentada para la obtención del título de Doctora en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación



- Departamento de Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez-Pérez, P. (2006). La tutoría y la orientación Universitaria en la nueva coyuntura de la educación superior: El Programa "El Velero". *Contextos Educativos*, (8-9), pp. 281-293.
- Arbizu, F., Lobato, C. & Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), pp. 7-21.
- Bourdieu, P. (1999). *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Buenos Aires: Desclee.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M. (2009). *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente*. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (1-3 de octubre de 2008, Argentina).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Buenos Aires: UNGS, IEC-Conadu.
- Fernández-Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Iesalc, Ministerio de Educación de Argentina.
- Fernández-Prieto, A. & Cerezo, L. (2010). *Manual de planificación, monitoreo y evaluación*. Buenos Aires: Programa Remediar+Redes del Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: Siteal, Iipe, Unesco.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43 (24), pp. 17-31.
- García de Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: El papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista de Educación Superior*, 1 (1), pp. 58-75.
- Gazzola, A. & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc, Unesco.
- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 209-234.
- Indec (2010). Censo Nacional de Población. Recuperado de: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Jacinto, C. (2008). Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes. En M. Novick, G. P. Sosto & L. M. Archaga (eds.) *El Estado y la reconfiguración de la protección social: Asuntos pendientes*, (pp. 463-498). Buenos Aires: Instituto Di Tella.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana, Iipe, Unesco.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a raíz del panorama social de la región*. Buenos Aires: Iipe, Clade.
- Marquina, M. & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43 (24), pp. 7-16.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Montes, N. F. & Sendón, M. A. F. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), pp. 381-402.

- Montes, N. F. & Sendón, M. A. F. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br>.
- Murcia-Peña, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 253–266.
- Nirenberg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En P. Amaya (comp.) *El Estado y las Políticas Públicas en América Latina*. La Plata: Editorial UNLP.
- Pochulu, M. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (9), pp. 2–10.
- Subsecretaría de Política Universitaria–Argentina (2012). *Anuario 2010–2011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of Collegestudent Retention*, 8 (1), pp. 1–19.
- Tiramonti, G. (2008). Introducción. En G. Tiramonti (comp.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas. En D. Toribio (comp.) *La universidad en la Argentina: Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Unla.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti-Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Iipe, Unesco, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Unicef, Oficina de Argentina.



Referencia para citar este artículo: Pavez-Soto, I., León-Valdebenito, C. & Triadú-Figueras, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1435-1449.

Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: Percepciones y comportamientos*

ISKRA PAVEZ-SOTO**

Profesora Universidad Bernardo O'Higgins y Universidad del Desarrollo, Chile.

CAROLINA LEÓN-VALDEBENITO***

Profesora Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

VERÓNICA TRIADÚ-FIGUERAS****

Socióloga Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

Artículo recibido en diciembre 4 de 2015; artículo aceptado en marzo 29 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** La preocupación por el medio ambiente en Chile aumentó durante los últimos años entre las y los jóvenes universitarios, un actor social clave con capacidad de influir en el debate público. En este artículo analizamos los resultados de una encuesta realizada a jóvenes universitarios de Santiago sobre sus percepciones, actitudes, conocimientos y comportamientos proambientales. Se concluye que el 76% de las y los jóvenes universitarios tiene una negativa percepción del medio ambiente urbano debido a la contaminación atmosférica. También que los espacios públicos están contaminados y degradados en los sectores más excluidos. Aunque existe una actitud de preocupación, una demanda por educación ambiental y un alto conocimiento de temas ambientales, solo un 23% de jóvenes universitarios ha realizado comportamientos proambientales como actividades de incidencia política, reciclaje y sensibilización.

Palabras clave: Jóvenes universitarios, medio ambiente natural, percepción (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

University students and the environment in Chile: Perception and behaviour

• **Abstract (descriptive):** Concern about the environment in Chile has increased during recent years among university students, a key social actor that has the ability to influence public debate. This survey analyses the perceptions, attitudes, knowledge and pro-environmental behaviour of a group of university students from Santiago. We concluded that 76% of the university students that participated in the study have a negative perception of urban environment due to air pollution. Also we found that the public spaces have been polluted and degraded around socially excluded areas. In spite of attitudes concern, environmental education demands and strong environmental knowledge, only

* Este artículo corto hace parte del proyecto denominado "Jóvenes Universitarios y Medio Ambiente en el Chile del siglo XXI" financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Bernardo O'Higgins con el código DIRI N° 0001/2014, realizado entre el 1 de junio 2014 al 30 de junio 2015. La investigación fue descriptiva cuantitativa. Para correspondencia: iskra.pavez@ubo.cl Área de conocimiento: Ciencias Sociales; Subárea: Sociología medioambiental. Las autoras expresan su agradecimiento a Eduardo Herrera Vicencio, Víctor Peña Vásquez, Osvaldo Vejar Fuentealba y Juan Faúndez Alvarado.

** Universidad Bernardo O'Higgins, Observatorio Regional de Paz y Seguridad (Orpas) y Universidad del Desarrollo, Facultad de Gobierno. Correos electrónicos: iskra.pavez@ubo.cl; i.pavez@udd.cl

*** Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Investigación en Recursos Naturales y Sustentabilidad (Cirenys). Correo electrónico: carolina.leon@ubo.cl

**** Universidad Bernardo O'Higgins, Observatorio Regional de Paz y Seguridad (Orpas). Correo electrónico: vtriadu@gmail.com



23% of university students have developed pro-environmental behaviour such as political advocacy, recycling or awareness activities.

Key words: Young, environment, perception (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Jovens universitários e meio ambiente do Chile: percepções e comportamentos

• **Resumo (descritivo):** A preocupação pelo meio ambiente no Chile cresceu durante os últimos anos entre os/as jovens universitários/as, que são atores sociais chave com capacidade de influenciar o debate público. Neste artigo, são analisados os resultados de uma pesquisa realizada com jovens universitários da cidade de Santiago sobre as suas percepções, atitudes, conhecimentos e comportamentos pró-ambientais. Conclui-se que 76% de os/as jovens universitários/as têm uma percepção negativa do meio ambiente urbano, devido à alta poluição do ar e por os espaços públicos estarem contaminados e degradados nos setores mais excluídos. Identifica-se que, apesar de haver uma atitude de preocupação, de demanda por uma educação ambiental e de um alto conhecimento de temas ambientais, somente 23% dos/das jovens universitários/as desenvolvem comportamentos pró-ambientais como atividades de incidência política, reciclagem e sensibilização.

Palavras-chave: Jovens, meio ambiente, percepção (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Marco conceptual. -4. Resultados y discusión. -4.1. Percepción del medio ambiente. -4.2. Actitudes hacia el medio ambiente. -4.3. Conocimiento ambiental. -4.4. Comportamiento proambiental. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la relación que tienen las y los jóvenes estudiantes universitarios de Santiago de Chile con el medio ambiente. Recientemente, en nuestro país, las y los jóvenes estudiantes universitarios han sido protagonistas de varios movimientos sociales que han logrado instalar en el debate público temas tan importantes como la educación o la protección del medio ambiente (especialmente frente a determinados proyectos energéticos), concentrándose un número importante de estas manifestaciones en la ciudad de Santiago de Chile.

En el colectivo juvenil, las y los estudiantes universitarios, como subgrupo, están situados en una doble posición de poder. Por un lado, en el presente son un actor social con capacidad de presión e incidencia, ya que a través de su movilización pueden influir en el debate público y generar grandes transformaciones sociales (Castillo, 2007, Camargo, 2009, Báez, 2010, Arias-Cardona & Alvarado, 2015, Castro & Saavedra, 2013).

En Chile esto se expresa en los importantes logros del Movimiento Estudiantil - compuesto principalmente por jóvenes- que logró instalar

en el debate público el tema de la educación y actualmente se lleva a cabo una reforma educativa (Avendaño, 2014). Por otro lado, en el futuro, una vez que las y los jóvenes universitarios egresen, se titulen y se integren al mercado laboral, ocuparán posiciones de poder, autoridad y liderazgo en las organizaciones y las instituciones en las cuales se desempeñen, serán “tomadores de decisión”, por lo tanto, sus acciones y decisiones, eventualmente, impactarán sobre el medio ambiente (Parker-Gumucio & Muñoz-Rau, 2012). Por ello, es de vital importancia conocer sus valores y actitudes en esta materia.

Según una encuesta realizada por la Universidad Andrés Bello (2013), al 60% de la población chilena adulta le preocupa mucho el medio ambiente y desarrollan actitudes de protección como reciclar (el 66% lo hace, el resto se justifican por la inexistencia de lugares para realizarlo) y ahorrar energía eléctrica (el 85% apaga las luces cuando no se precisa que estén encendidas); la mayoría (85%) asocia su conservación con calidad de vida y ahorro económico. Por otro lado, para el 37% de la población, la contaminación del aire es el principal problema ambiental y lo atribuyen a las industrias (46%) y al transporte (31%).

Según datos del Ministerio del Medio Ambiente (2014), el 50% de la población chilena tendría conductas de protección ambiental, especialmente las mujeres y quienes residen en la ciudad de Santiago.

Parker-Gumucio y Muñoz-Rau (2012, p. 205) registraron que las y los jóvenes universitarios estudiantes de carreras denominadas de élite (como ingenierías, derecho o medicina) tienen poca información sobre el medio ambiente, debido a la falta de educación ambiental en los programas curriculares. Si bien desde los años noventa algunas universidades chilenas han implementado cursos optativos sobre la materia, según Muñoz-Pedrerós (2014) esto no ha sido incorporado como un contenido transversal en el currículum de todas las carreras universitarias. Por su parte, Heyl, Moyano-Díaz y Cifuentes (2013) constataron que estudiantes de ingeniería de una universidad chilena tendrían actitudes altamente positivas hacia el reciclaje, la eficiencia energética y el uso responsable del agua y en menor medida hacia el consumo responsable de productos manufacturados, la participación en actividades de protección ambiental y los medios de transporte sustentables; en términos de sexo, las mujeres tendrían más comportamientos proambientales que los hombres. Además, en la 7ª Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2013, p. 103), se registró que un 54% está interesado en el cuidado del medio ambiente, demostrando valores modernos que forman parte de la “nueva política” -junto a los derechos de las mujeres y de las minorías sexuales- (Dalton, 2006, citado en Injuv, 2013 p. 118).

Por último, se encuentran otros estudios sobre medio ambiente y adolescentes, tal como Barazarte-Castro, Neaman, Vallejo-Reyes y García-Elizalde (2014) sobre los colegios certificados por el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (Sncae)-un programa coordinado por el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación-; Aguayo (2005) sobre el conocimiento ambiental de estudiantes de la Enseñanza Básica en colegios con y sin certificación medioambiental; y Moyano-Díaz, Encina y Vicente (2007), en torno a la actitud y el comportamiento proambiental

de estudiantes de la Enseñanza Media. A la luz de estos antecedentes se evidencia que la relación de las y los jóvenes universitarios con el medio ambiente ha sido abordado de forma incipiente en Chile, por ello este artículo aporta un primer diagnóstico sobre sus percepciones, actitudes y conocimientos, a fin de fortalecer el comportamiento proambiental en este actor social clave que serán los futuros “tomadores de decisiones”.

2. Método

Para recopilar los datos se diseñó una encuesta que contenía preguntas cerradas, otras con opciones tipo Escala de Likert y algunas abiertas; para su elaboración se tomaron como referencia y adaptaron algunas preguntas de las encuestas de Barazarte-Castro et al. (2014), Oliver-Trobat, Castells-Valdivielso, Casero-Martínez y Morey-López, (2005) y de la Universidad Andrés Bello (2013); se analizaron cuatro variables: percepción; actitudes, conocimiento y comportamiento proambiental, considerando las diferencias de sexo, el nivel socioeconómico familiar, la carrera y el tipo de Universidad. Con un intervalo de confianza del 90%, la muestra aleatoria estuvo constituida por 119 jóvenes con las siguientes características sociodemográficas: 66 mujeres y 53 hombres; de 18 a 24 años de edad; de diversas carreras profesionales, aunque con mayor preponderancia de las ingenierías,¹ provenientes de diversos niveles socioeconómicos: muy alto (8,40%), alto (28,57%), medio (31,93%), medio-bajo (28,57%) y bajo (2,52%),² 58 estudiantes pertenecientes a Universidades del Consejo de Rectores de Chile (Cruch),³ caracterizadas como de élite, porque allí estudian principalmente sectores económicamente medios y altos y

1 Las y los estudiantes se distribuían en las siguientes carreras: Agronomía (2), Arquitectura (1), Ciencias (7), Ciencias Políticas (5), Contabilidad y Administración (7), Derecho (2), Diseño y Marketing (5), Educación (19), Ingenierías (63), Literatura (1), Relaciones Públicas (1), Salud (5) y Trabajo Social (1).

2 Niveles socioeconómicos basados en las comunas de residencia declaradas por las y los estudiantes, según Índice de Desarrollo Humano (IDH) comunal de Chile, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud, 2000, citado en De Mattos, 2002).

3 Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), tales como PUC (19), U. de Chile (18), Usach (20) y Utem (2).



61 de Universidades no pertenecientes al Cruch,⁴ orientadas hacia las capas medias y bajas de la sociedad chilena, quienes acceden principalmente a través de créditos y becas (Parker-Gumucio & Muñoz-Rau, 2012). La tabulación de los datos se realizó empleando el programa estadístico SPSS y la prueba del Chi-cuadrado de Pearson.

3. Marco conceptual

En las últimas décadas los problemas ambientales han ido cobrando mayor relevancia para la sociedad. Elementos forzantes como el cambio de uso de suelo por actividad humana, el cambio climático y la contaminación, hacen proyectar impactos significativamente negativos sobre la biodiversidad y los servicios que los ecosistemas entregan a la humanidad (Sala, Chapin, Armesto, Berlow, Bloomfield, Dirzo, 2000). Una de las respuestas a esta crisis ambiental ha sido la sensibilización de la ciudadanía a fin de convivir con el entorno, preservarlo, y hacer un uso sustentable del mismo para transformar las percepciones que se tienen de él (Novo, 2009). Siguiendo a Alea (2006, p. 9) conceptualizamos la *percepción* como la comprensión de los diferentes elementos que conforman el medio en el cual nos desenvolvemos y cómo esos condicionantes influyen en nuestro desempeño diario. La percepción que tenemos del medio ambiente influirá considerablemente en la orientación y regulación de nuestras acciones hacia el mismo. Además de la percepción, las actitudes entregan información sobre la relación de las personas con el medio ambiente, entendido este en su dimensión local (entorno urbano natural) y global (la naturaleza en general) (Ministerio del Medio Ambiente, 2010). Las *actitudes* se conceptualizan como los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él (Holahan, 2006). Según Le Breton (1999, 2013), las actitudes pueden ser vistas como “sentimientos”; porque las formas de expresar y nombrar las emociones están determinadas por el repertorio común

de un grupo social. Conocer las actitudes y los sentimientos ayudará a predecir las conductas proambientales. Aun cuando se debe tener en consideración que las correlaciones entre actitudes proambientales y conductas ecológicamente responsables en general no son altas (Álvarez & Vega, 2009).

Numerosos autores (Alea, 2006, Duerden & Witt, 2010, Félonneau & Becker, 2008, Hess & Waló, 2001, Stern, 2000, Taylor & Todd, 1995) señalan que a mayor nivel de *conocimiento* ambiental formal posean los individuos, habría una mayor tendencia hacia actitudes proambientales. Meinhold y Malkus (2005) señalan que estudiantes que han tenido cursos especializados en medio ambiente desarrollan mayores actitudes proambientales en comparación con quienes no los han tenido. Conclusiones similares se han encontrado en Rojas (2009).

Considerando la percepción, las actitudes y los conocimientos es posible analizar de forma general la relación de los individuos con el medio ambiente y, a partir de estos elementos, hacer una proyección del comportamiento proambiental que tendrán y cómo fomentarlo. El *comportamiento proambiental* es definido por Gómez-Benito et al. (1999, citado en Sevillano & Aragonés, 2009, p. 133) como la preocupación personal por el medio ambiente, la acción personal proambiental y la participación en acciones colectivas proambientales, es decir, la coherencia entre la actitud y la conducta del individuo. Por su parte, Kaiser, Wölfling y Fuhrer (1999, p. 1, citado en Heyl et al., 2013, p. 488) definen el comportamiento proambiental como las acciones que contribuyen en la preservación y conservación del medio ambiente.

4. Resultados y discusión

Los datos muestran que existe interés y preocupación entre las y los jóvenes universitarios por las condiciones del medio ambiente urbano local de la ciudad de Santiago y por la protección de la naturaleza en general. En nuestro estudio hallamos que las percepciones, las actitudes y los conocimientos inciden en el comportamiento proambiental de las y los jóvenes universitarios en dos niveles: a

4 Universidades tales como U. Autónoma (1), U. Central (6), UBO (11), Udlu (12), UDP (3), Unab (17) y UST (10).

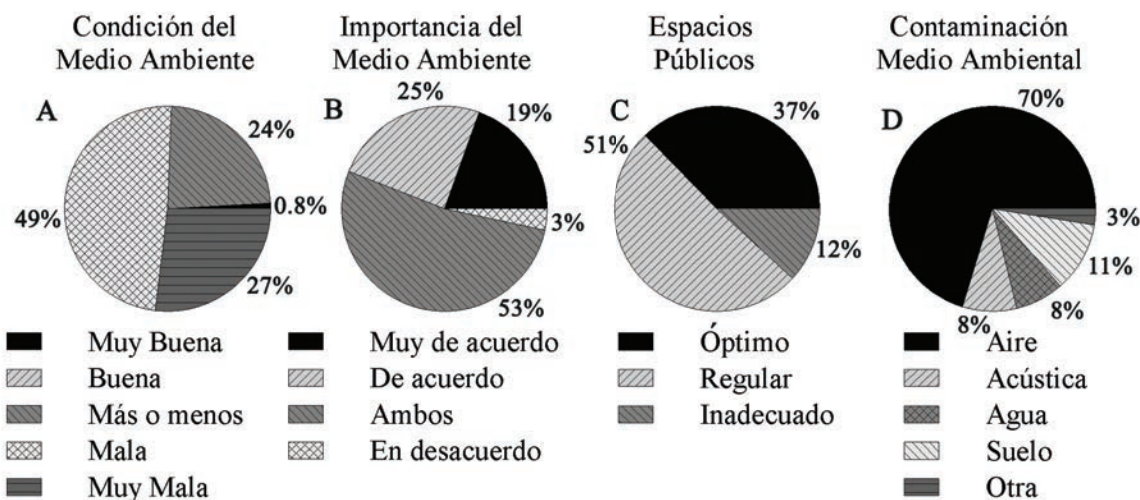
nivel microsocial, en los valores y las prácticas que llevan a cabo en la vida cotidiana respecto al medio ambiente; y a nivel macrosocial, en tanto conforman un actor social con capacidad de incidencia pública en este tema.

4.1 Percepción del medio ambiente

En concordancia con las encuestas de los organismos públicos anteriormente comentadas, en el Gráfico 1, letra A, podemos observar que las y los jóvenes encuestados perciben que las condiciones del medio ambiente en Santiago son malas. Desde el punto de vista socioeconómico, las y los jóvenes que proceden de comunas con nivel socioeconómico o Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy alto (40%) las ven más negativamente, seguidos del grupo

alto (26,5%) y del medio bajo (26,5%). Además, las jóvenes del área de Ciencias opinaron en mayor proporción (30%) que son muy malas. Según Heyl et al. (2013) existen diferencias significativas entre mujeres y hombres respecto a las percepciones ambientales, pero en nuestra encuesta solo se halló entre estudiantes que cursan el primer año de su carrera profesional. Desde el punto de vista del tipo de centro, un 34% de estudiantes que pertenecen a universidades del Cruch consideró las condiciones del medio ambiente de Santiago muy malas, mientras que este porcentaje bajó a 20% entre quienes no forman parte del Cruch, solamente consideraron las condiciones ambientales muy buenas un 2% de estudiantes exclusivamente pertenecientes a centros Cruch.

Gráfico 1. Percepción de las y los jóvenes universitarios sobre el medio ambiente de Santiago.



Fuente: Elaboración propia.

También en el Gráfico 1, letra B, observamos que el 52% de jóvenes cree que el medio ambiente es igual de importante que el desarrollo económico, el 43% lo considera más importante (sumando muy de acuerdo y de acuerdo), solamente un 3% discrepa. No se observan diferencias significativas por sexo, nivel socioeconómico ni tipo de centro universitario. También en el Gráfico 1, letra C, se comprueba que el 50% de las y los encuestados percibe en estado regular (limpios, pero con poco equipamiento y sin áreas verdes) a los espacios

públicos urbanos - como plazas y parques- que usan de forma cotidiana para compartir con sus amistades o familias, el 37%, óptimos (muy limpios, bien equipados y con áreas verdes); y un 12%, inadecuados (descuidados o contaminados). En las respuestas de las y los estudiantes no se observan diferencias de sexo, pero dentro del grupo de las y los estudiantes que señalan disponer de espacios públicos óptimos, la mayoría proviene de Universidades del Cruch; mientras que la mayoría de quienes habitan espacios públicos inadecuados estudia

en Universidades que no pertenecen al Cruch. Desde el punto de vista socioeconómico, la mayoría de estudiantes de comunas con un alto Índice de Desarrollo Humano (IDH) los percibe óptimos, quienes habitan en comunas con un IDH medio y medio-bajo, regulares; si bien el estado inadecuado es transversal a todos los niveles socioeconómicos, no aparece en el nivel más alto.

Según Gehl (2006, citado en Valenzuela et al., 2010, p. 89), los espacios urbanos colectivos de uso público -como parques y plazas- permiten la realización de actividades exteriores como caminar, descansar, jugar, observar y conversar, es decir, facilitan la socialización, el encuentro y la integración entre diferentes grupos sociales (como la infancia, la juventud y las personas mayores), la recreación, el contacto con la naturaleza y el deporte. Por lo tanto, su presencia o ausencia tiene un gran impacto en la calidad de vida de las personas, del barrio y de una ciudad.

Actualmente en Chile se da un consenso sobre la escasez de espacios públicos urbanos (como parques y plazas) dentro del área metropolitana de Santiago, especialmente en los sectores más pobres o altamente excluidos, es decir, en comunas con un Índice de Desarrollo Humano más bajo (Reyes & Figueroa, 2010). Esto ha sucedido, entre otras razones, por la falta de una política integral de desarrollo urbano que considere y articule las dimensiones arquitectónicas, económicas, sociales y ambientales en la creación de viviendas y barrios. De acuerdo a Reyes y Figueroa (2010, p. 90), además de esta función social, las áreas verdes cumplen un rol importante en la conservación del medio ambiente local, especialmente en cuanto a la renovación de las partículas del aire. Este último aspecto es de vital importancia, porque, en el Gráfico 1, letra D, vemos que el 70% de las y los jóvenes universitarios encuestados consideran la contaminación del aire como la más importante de Santiago, seguida de la contaminación del suelo, la acústica y la del agua. Recordemos que según datos del Ministerio del Medio Ambiente (2014, p. 15), el 37% de la población

chilena considera como el principal problema medio ambiental a la contaminación del aire de Santiago.

Las y los jóvenes señalan como principales fuentes contaminantes del aire, en orden de importancia, a las industrias y las fábricas, los vehículos motorizados (automóviles, buses del transporte público, etc.), los sistemas de calefacción doméstica a leña y, en menor medida, la acción de las personas o la ciudadanía (solo hubo una mención a las personas fumadoras), y en último lugar, se nombra la quema de basura. Sin embargo, según las mediciones técnicas del Ministerio del Medio Ambiente (2015), las principales fuentes contaminantes del aire de Santiago son -jerárquicamente- las residenciales (31%), el transporte (31%), las industrias (26%), las evaporativas (26%) y las agrícolas (5%).⁵ En el área metropolitana de la ciudad de Santiago, la leña y los areales (quema agrícola) producen la mayor contaminación de material particulado (MP 2,5); mientras que las fuentes móviles, como los vehículos motorizados y las centrales termoeléctricas aportan mayor óxido de nitrógeno (NOx) y las fundiciones de cobre, más óxido de azufre (SOx) (Ministerio del Medio Ambiente, 2011, p. 62). Es decir, la percepción que tienen las y los encuestados sobre las principales fuentes contaminantes del aire coincide con las mediciones técnicas, pero difiere en su nivel de importancia, lo cual deja entrever la necesidad de educación ambiental que permita hacer efectivas las medidas y los planes de descontaminación, atacando las fuentes emisoras claves, como la utilización de leña para la calefacción residencial.

Seguidamente, las y los jóvenes universitarios encuestados consideraron a la contaminación del suelo como la segunda más importante en la ciudad de Santiago, después del aire y la atribuyen a la acción de las propias personas (por ejemplo, botar la basura en el suelo), a la falta de equipamiento urbano (basureros), al exceso de publicidad (carteles) y a la acumulación de escombros. Por su parte, la

5 Las fuentes son fijas (calefacción), móviles (transporte) y fugitivas (polvo), cada una emite distintos gases contaminantes al aire (Ministerio del Medio Ambiente, 2011, p. 60).

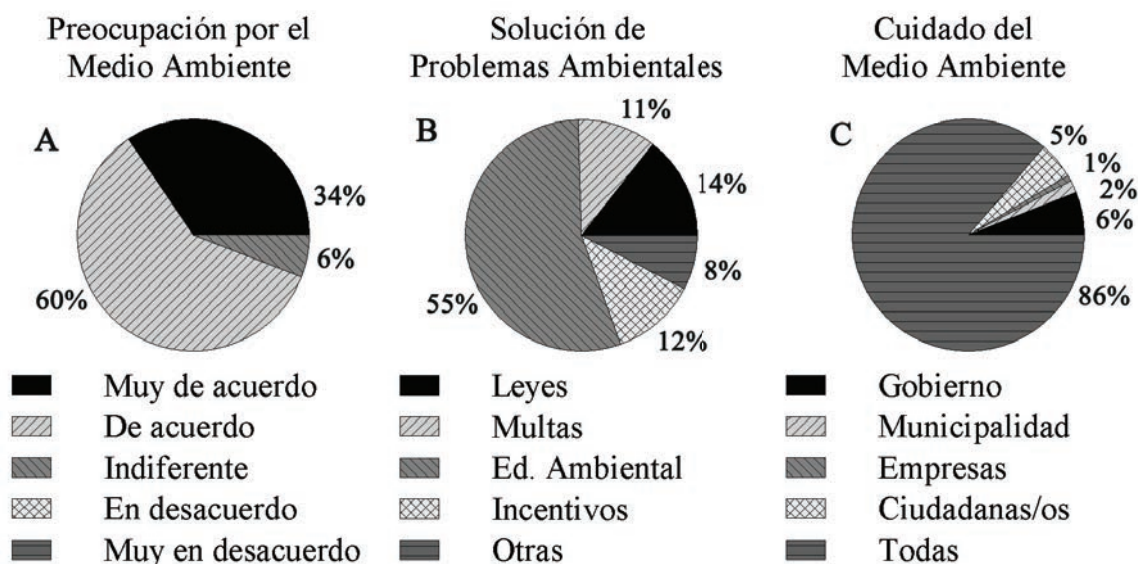
contaminación del agua es atribuida a la propia composición química del agua potable (exceso de cloro) - esto no es lo que reflejan las cifras del Ministerio del Medio Ambiente (2013)- y a los desechos tóxicos generados por las industrias. Esto evidencia nuevamente un desconocimiento sobre el tema, especialmente en lo que respecta al agua potable. Por último, la contaminación acústica es atribuida al tráfico urbano, las y los jóvenes universitarios encuestados consideran que existe un exceso de vehículos motorizados responsables de causar una sensación de ruido mayor a la tolerable.

En estos datos no se observaron grandes diferencias de sexo ni por tipo de Universidad, pero sí por nivel socioeconómico familiar, la contaminación del aire lo mencionaron más quienes provienen de comunas con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) alto y muy alto y la contaminación acústica por estudiantes de comunas con IDH de nivel medio.

4.2 Actitudes hacia el medio ambiente

En el Gráfico 2, letra A, se ve que los problemas medioambientales les preocupan mucho a las y los jóvenes encuestados (94,4% al sumar de acuerdo y muy de acuerdo). Desde el punto de vista socioeconómico, quienes proceden de comunas con un Índice de Desarrollo Humano alto declaran mostrarse, en mayor número de casos, indiferente respecto a la afirmación presentada y quienes estudian carreras de Ciencias y Arquitectura se muestran muy de acuerdo en mayor proporción; además, las mujeres declaran mayor preocupación que los hombres, ya que estos últimos se han declarado indiferentes en más ocasiones. Respecto al tipo de centro, quienes pertenecen a centros Cruch se mostraron muy preocupados (36,2%) o indiferentes (7%); mientras que estudiantes de centros que no pertenecen al Cruch fueron más moderados - un 62,3% de sus respuestas fue de acuerdo, mientras que para estudiantes Cruch, fue un 56,9% de sus respuestas- .

Gráfico 2. Actitudes de las y los jóvenes universitarios hacia el medio ambiente.



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en el Gráfico 2, letra B, se constata que el 54,6% de las respuestas considera la educación ambiental como la principal solución a los problemas ambientales, seguido de leyes más estrictas y multas altas.

Desde el punto de vista de sexo, los hombres prefieren leyes más estrictas y multas altas; mientras las mujeres, educación ambiental. Estas estrategias reflejan los estereotipos de género vigentes en cuanto los hombres optan

por soluciones más coercitivas y las mujeres por acciones más persuasivas. No hay diferencias significativas según el nivel de IDH, porque la mayoría cree que la educación ambiental es la solución, solo quienes provienen de comunas con IDH muy alto además prefirieron (30%) los incentivos. Para finalizar, las y los estudiantes que pertenecen a centros Cruch eligieron la educación ambiental en 58,6% frente al 50,8% de estudiantes que provienen de centros no Cruch, estos últimos optaron por incentivos para reducir la contaminación (14,8%), multas altas (14,8%) y leyes más estrictas (14,8%), mientras que las y los estudiantes de centros que pertenecen al Cruch optaron por leyes más estrictas (13,8%) seguido de otras alternativas (10,3%) antes que incentivos y multas, además de educación ambiental.

Por último, en el Gráfico 2, letra C, se registra que el 84,9% de las y los jóvenes estima que el cuidado del medio ambiente es responsabilidad de todos los actores sociales, aunque quienes cursan carreras de Ciencias consideran más a las empresas y a la ciudadanía y quienes cursan carreras de Ciencias Sociales e Ingeniería, al gobierno y a las municipalidades. Respecto al tipo de centro, quienes no pertenecen al Cruch consideran a la municipalidad como el principal agente (3,3%); mientras que las y los estudiantes de centros Cruch, al gobierno (6,9%), la ciudadanía (5,2%) y las empresas (1,7%). Respecto a las diferencias de sexo, los hombres creen que el gobierno (13,2%) y las empresas (1,9%) deberían proteger al medio ambiente, mientras que las mujeres, en ningún caso destacaron a estos agentes, pero sí a la ciudadanía (6,1%) y a la municipalidad (3%). Nuevamente, estos últimos datos reflejan los estereotipos de género, porque las mujeres optaron por actores locales, mientras los hombres, por instancias nacionales. La prueba del Chi-cuadrado de Pearson en estos datos corresponde a 0,18 y revela cierta dependencia entre las preferencias y el sexo, lo que permite concluir que las respuestas están condicionadas por los roles de género. Por último, también se observa una alta relación entre las preferencias y el nivel socioeconómico, con un Chi-cuadrado de Pearson correspondiente a 0,004, porque quienes provienen de comunas con IDH alto y

muy alto optaron en mayor proporción por el Gobierno y la ciudadanía.

4.3 Conocimiento ambiental

Para conocer el nivel de conocimiento que tenían las y los encuestados, se les preguntó si sabían algo sobre 12 temas relacionados con el medio ambiente. En el Gráfico 3 se observa que las y los estudiantes declaran en un alto porcentaje (87%-68%) conocer sobre reciclaje, contaminación atmosférica y del agua, cambio climático y deforestación. En un grado intermedio de conocimiento encontramos a la biodiversidad y la eficiencia energética. Los temas menos conocidos son servicios ecosistémicos, desertificación y especies invasoras (16%-39%).

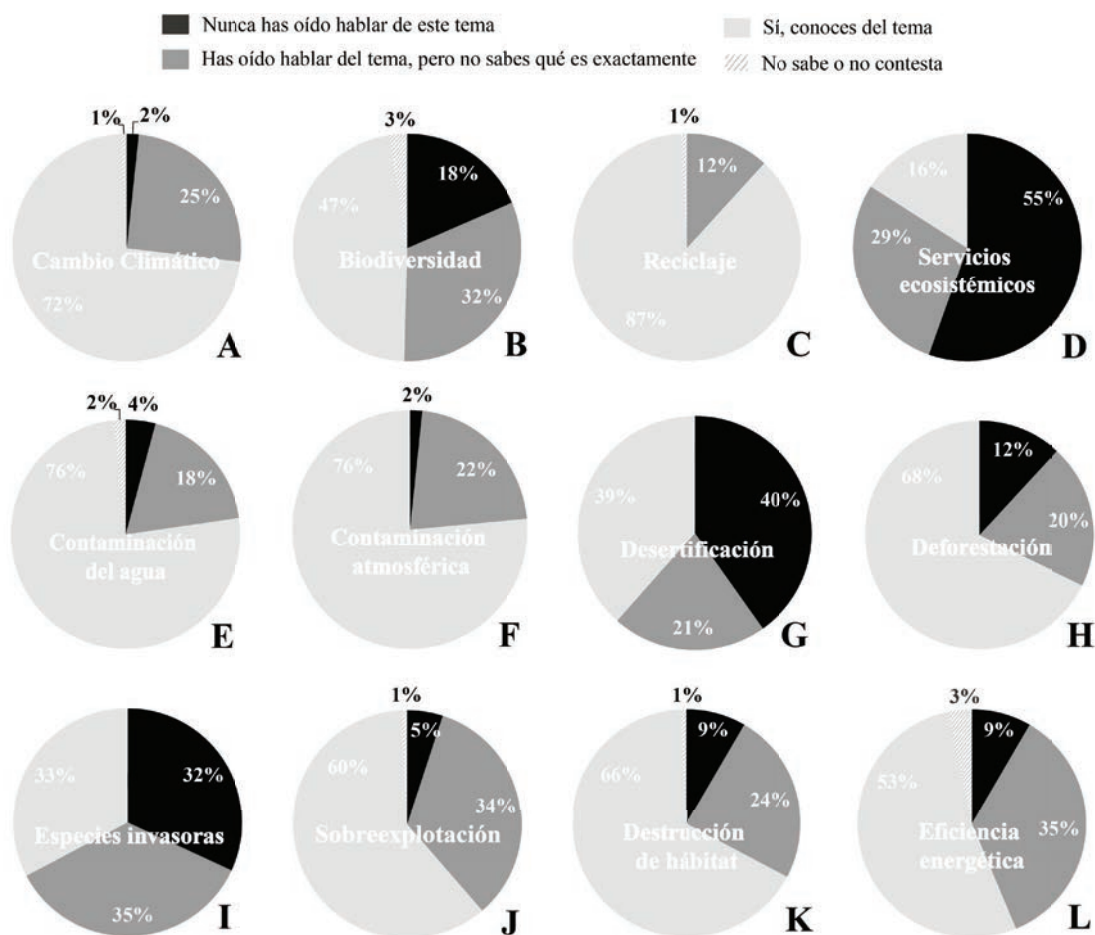
Aun cuando un número importante de las y los jóvenes encuestados declara tener conocimientos sobre temáticas ambientales, se evidencia un alto desconocimiento de los nuevos conceptos sobre las amenazas que internacionalmente están siendo destacadas como problemas ambientales claves, por ejemplo las especies invasoras (Chen, 2003) y la desertificación (Reynolds et al., 2007). Temáticas que a nivel nacional también han sido catalogadas como amenazas claves para el medio ambiente (Capp, 2013, Ministerio del Medio Ambiente, 2011, 2013). Por otra parte, se ve una alta desinformación sobre el concepto de servicios ecosistémicos, término que está siendo utilizado para poner en valor los beneficios que entrega la naturaleza a la humanidad (MEA, 2005).

Dentro del grupo de estudiantes que conocían las temáticas se destaca que la principal fuente de información ha sido la enseñanza secundaria, en 11 de los 12 temas, alrededor del 42% de las y los estudiantes señalan que estas temáticas las aprendieron en el colegio. En segundo lugar (24%), dentro de las fuentes de información se encuentra la universidad y en tercer lugar, la televisión (15%). Estos resultados evidencian un hecho revelado anteriormente: Que las universidades chilenas entregan una incipiente formación ambiental (Parra, 2002, Muñoz-Pedrerros, 2014). Un bajo

número de las y los encuestados señala haber aprendido sobre estos temas al interior de sus familias, donde al parecer existiría poco interés por temas ambientales. Recordemos que según Dalton (2006, citado en Injuv, 2013 p. 118) este interés por el medio ambiente -junto a los derechos de las mujeres y de las minorías

sexuales- corresponde a valores modernos que forman parte de la “nueva política”. Por tanto, resulta evidente la necesidad de incorporar a las familias como un nuevo actor social clave en los procesos de educación ambiental y desarrollo sustentable (Calvo-Cruz, 2013).

Gráfico 3. Conocimiento de las y los jóvenes universitarios sobre temas ambientales.



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Comportamiento proambiental

Para analizar el comportamiento proambiental se preguntó a las y los jóvenes estudiantes universitarios sobre su participación en actividades de protección del medio ambiente en Chile. Los resultados muestran que el 76% de las y los jóvenes encuestados declara no haber participado en actividades de protección del medio ambiente, mientras que un 23% sí ha

participado. Estos resultados concuerdan con lo señalado por Cerda et al. (2007, citado en Heyl et al., 2013, p. 489) respecto a que la mayoría de las y los estudiantes universitarios chilenos tiene una actitud altamente positiva hacia el medio ambiente, pero una minoría realiza acciones concretas para protegerlo. Por su parte Álvarez y Vega (2009) identifican que la correlación entre actitud proambiental (preocupación por los problemas ambientales) y ejecución

de conductas ecológicamente responsables es, en general, muy baja, lo que ha llevado a plantear que una alta concientización respecto al medio ambiente, por sí sola, no asegura la puesta en práctica de comportamientos ecológicos responsables, hacen falta planes e incentivos, equipamiento e infraestructura para que se logren llevar a cabo de modo efectivo y permanente.

De las personas que han participado en actividades de protección del medio ambiente, un porcentaje ligeramente mayor corresponde a mujeres, a provenientes de Universidades no pertenecientes al Cruch y del nivel socioeconómico medio. En la Tabla 1 se aprecian, según orden de importancia, las acciones o actividades en las cuales han participado las y los jóvenes encuestados:

Tabla 1. Actividades de protección ambiental en que participan jóvenes universitarios.

Tipo de actividad	Área o temática específica
Marchas callejeras o cicletadas	Rechazo del proyecto hidroeléctrica Hidro Aysen
	Rechazo del proyecto hidroeléctrica Alto Maipo
	Rechazo del proyecto termoeléctrica Punta de Choros
	Otros proyectos hidroeléctricos/termoeléctricos
Reciclaje	Planes comunales municipales de reciclaje
	Talleres escolares de reciclaje
	Talleres universitarios de reciclaje
Defensa de áreas	Dunas
	Isla Juan Fernández
	Glaciares
	Panul
Apoyo trabajo de ONG	Greenpeace Chile
Recolección de basuras	En cerros
	Planes comunales de limpieza
	Limpieza de playas
Campañías de sensibilización	Reforestación de Patagonia y Parque Nacional Torres del Paine
Participación en grupos	Club escolares
	Asociación de Guías y Scouts de Chile
Recolección de firmas	No especifica
Otras	Iniciativa gubernamental "Vive tus parques"
	Creación de huertos
	Talleres de autocultivo
	Estilo de vida vegano

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las y los jóvenes encuestados participan en actividades consideradas clásicamente como de denuncia o protesta, tales como marchas callejeras o cicletadas masivas (estas últimas han surgido en el último

tiempo), cabe señalar que es característico que la mayoría de estas estrategias de manifestación política se han realizado en el entorno urbano de la ciudad de Santiago, especialmente en plazas o avenidas situadas en el epicentro de la ciudad

como la llamada Plaza Italia o la Alameda, los cuales constituyen lugares emblemáticos de expresión ciudadana. La utilización de las marchas como un mecanismo efectivo para manifestar una visión crítica (por ejemplo, frente a un determinado proyecto energético), probablemente, se deba al gran impacto mediático que tuvieron las marchas realizadas por el Movimiento Estudiantil durante los años 2011 y 2012, consagrándose como un método efectivo de denuncia y opinión (Avendaño, 2014).

Es interesante destacar que estas marchas o cicletadas que se realizan por el centro de la ciudad de Santiago son utilizadas por las y los jóvenes universitarios como un medio para criticar determinados proyectos energéticos de hidroeléctricas o termoeléctricas, los cuales pueden llevarse a cabo en esta misma ciudad o en localidades lejanas. Por cierto, la marcha contra el proyecto energético Hidro Aysén fue la actividad de protección del medio ambiente más mencionada por las y los jóvenes encuestados, es necesario destacar que el mayor impacto de ese proyecto iba a suceder a más de dos mil kilómetros de Santiago, aunque contemplara una línea de transmisión de energía desde la región de Aysén hasta la capital. El hecho de que un proyecto energético sea criticado por la ciudadanía e incluso se organicen marchas en su contra visibiliza un tema poco considerado hasta ahora, lo cual es la participación ciudadana en la elaboración y aprobación de proyectos energéticos que tienen un gran impacto social y ambiental (Leal-Arancibia & Negron-Oyarzo, 2012). Las marchas han logrado mostrar que no bastan criterios técnicos y económicos para decidir sobre estas cuestiones, hoy en día resulta indispensable considerar la opinión y participación de toda la comunidad, especialmente de las y los jóvenes universitarios, ya que estos últimos han emergido como un nuevo actor social, generando un gran impacto mediático para incidir y transformar la agenda pública en diversos temas.

En segundo lugar, aparecen las acciones orientadas a promover o ejecutar el reciclaje. El estudio de Heyl et al. (2013, p. 496) señala que la ejecución de algunos comportamientos proambientales, como el reciclaje, está influido

por diversos factores, ya sea una actitud positiva hacia el medio ambiente, pero también requiere de una adecuada infraestructura técnica y logística para llevarse a cabo. Recordemos que el propio Ministerio del Medio Ambiente (2014) reconoce que para reciclar no basta la sensibilización, es imprescindible la existencia de Puntos Limpios y que sean conocidos y accesibles a la comunidad.

En tercer lugar, se nombran acciones de defensa de áreas que probablemente están amenazadas o en riesgo de contaminación, luego se nombra el apoyo al trabajo que realizan las ONG internacionales, seguido de participación en actividades de limpieza organizadas por grupos sociales o instituciones, le sigue la adherencia a campañas de sensibilización y la participación en grupos escolares o que promueven una valoración del medio ambiente y la naturaleza (como Scouts). Si bien se nombra la recolección de firmas no se especifica en qué tema o área concreta. Por último, las y los jóvenes universitarios declaran su afinidad, sus conocimientos o la realización de prácticas sustentables como huertos, autocultivo y estilo de vida vegano como parte de las acciones que realizan para proteger al medio ambiente.

Las y los jóvenes estudiantes universitarios encuestados canalizan su preocupación por el medio ambiente participando en diversas actividades que promueven su protección, aunque estas acciones representan una minoría dentro del grupo juvenil encuestado. Sin embargo, este tipo de participación sería característica de la juventud contemporánea, ya que da cuenta de nuevas instancias de expresión, con estructuras informales o temporales, que no implican necesariamente un distanciamiento con la política o una actitud de rechazo hacia el sistema democrático, sino, nuevas formas de concebir lo político y lo juvenil (Castillo, 2007, Camargo, 2009, Báez, 2010, Arias-Cardona & Alvarado, 2015); estrategias políticas como una marcha contra una hidroeléctrica o el reciclaje constituyen un nuevo escenario para llevar a cabo acciones de protección ambiental y son vistas por las y los jóvenes como actividades que promueven la protección del medio ambiente. Además, en el caso de las marchas, al ser un grupo social con estatus y poder

(universitarios) logran legitimar sus demandas frente a la sociedad y, así, influir en el debate público.

5. Conclusiones

En primer lugar, se concluye que las y los jóvenes universitarios encuestados tienen una percepción negativa sobre las condiciones del medio ambiente urbano de la ciudad de Santiago, ya que la mayoría considera que son malas o muy malas, lo cual coincide con las mediciones técnicas realizadas por la institucionalidad respectiva, esta percepción es similar en términos de sexo. A pesar de esta negativa percepción sobre las condiciones ambientales, un poco más de la mitad de las personas encuestadas considera que el medio ambiente es igual de importante que el desarrollo económico, pero también un alto porcentaje pone en primer lugar al medio ambiente por sobre el desarrollo económico.

Por otro lado, la mayoría de las y los jóvenes percibe que los espacios públicos urbanos -como plazas y parques- en los que comparten a diario con sus amistades o familias están en un estado regular (limpios, pero poco equipados y con escasas áreas verdes). En términos de nivel socioeconómico, los sectores más pobres o excluidos de la ciudad de Santiago tienen menos espacios públicos urbanos en condiciones óptimas (limpios, equipados y con áreas verdes), lo que evidencia la falta de políticas públicas de desarrollo urbano integral y confirma lo hallado en otras investigaciones. Una abrumante mayoría de las y los jóvenes universitarios considera que la contaminación del medio ambiente urbano de Santiago más importante es la del aire y sus principales productores serían las industrias y los vehículos. Esta negativa percepción coincide con las mediciones técnicas de la institucionalidad respectiva, aunque difiere en las fuentes contaminantes: además de las mencionadas, se añade la calefacción residencial.

En segundo lugar, se concluye que las y los jóvenes universitarios encuestados tienen una actitud altamente positiva hacia el medio ambiente, ya que una aplastante mayoría señaló que los problemas ambientales le preocupan

mucho. Los datos muestran que la gran mayoría de las y los jóvenes universitarios prefiere la educación ambiental como una solución a los problemas medioambientales, seguido de leyes más estrictas, incentivos y multas. Las mujeres se inclinan más por la educación, mientras que los hombres por leyes más estrictas y multas, coincidiendo con lo hallado en otras investigaciones. Un último aspecto en cuanto a la actitud, se refiere a que una abrumadora mayoría de las y los estudiantes universitarios encuestados considera que todos los actores sociales (gobierno, empresas, municipios y ciudadanía) son responsables del cuidado del medio ambiente y no solo uno; el área de Ciencias opta por actores privados como empresas y ciudadanía y las Ciencias Sociales, por el gobierno y el municipio, las mujeres se inclinan más por los actores locales (ciudadanía y municipio), mientras que los hombres, por actores nacionales (gobierno y empresas).

En tercer lugar, se concluye que las y los jóvenes universitarios tienen un alto conocimiento de los principales conceptos vinculados a la protección del medio ambiente, tales como reciclaje, contaminación atmosférica y del agua, cambio climático y deforestación, pero no ocurre lo mismo con temáticas emergentes como biodiversidad, eficiencia energética, servicios ecosistémicos, desertificación y especies invasoras, estos conocimientos han sido adquiridos principalmente a través de la educación secundaria y la televisión, pero escasamente en el espacio familiar.

Por último y a raíz de todos estos datos, se concluye que a pesar de tener una percepción negativa sobre las condiciones ambientales de Santiago, de una actitud altamente positiva hacia el medio ambiente y de manejar conocimientos específicos respecto a éste, una minoría de las y los jóvenes universitarios encuestados declara desarrollar comportamientos proambientales concretos para proteger el medio ambiente urbano y la naturaleza en general. Esta débil correlación entre una alta preocupación y una baja capacidad de acción en cuanto al medio ambiente es similar a la tendencia hallada en otras investigaciones. Los comportamientos proambientales mayormente realizados por las y los jóvenes encuestados son marchas

callejeras o cicletadas masivas en rechazo a proyectos energéticos y acciones de reciclaje. Con todo, se evidencia la necesidad de implementar estrategias de educación ambiental en todos los programas curriculares universitarios, como un contenido transversal y permanente, más allá de la carrera o el tipo de universidad en que se estudie. Si bien las y los jóvenes encuestados demuestran una alta preocupación por el medio ambiente, tanto del entorno urbano local como de la naturaleza en general, y tienen un diagnóstico claro sobre los problemas que lo afectan, las actitudes positivas y los comportamientos proambientales son más bien escasos y ambiguos. Es importante considerar que las y los jóvenes universitarios constituyen un actor social con capacidad de incidencia en el debate público actual y con autoridad para tomar decisiones en el futuro. Estas dos dimensiones (incidencia y decisiones) eventualmente podrían impactar en mejorar las condiciones del medio ambiente urbano y la protección de la naturaleza en general, por ello, toda acción de sustentabilidad debería considerar su percepción, actitudes, conocimientos y comportamientos, puesto que son un actor social estratégico en el desarrollo de la ciudad y del país.

Lista de referencias

- Aguayo, C. (2005). *Análisis comparativo entre establecimientos educacionales certificados y no certificados ambientalmente en tres comunas de Santiago*. Tesis, Departamento de Ingeniería Forestal, Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aguayo_c/sources/aguayo_c.pdf.
- Alea, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. *Odiseo*, 3 (6), pp. 1-29.
- Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), pp. 245-260.
- 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. Doi: [10.11600/1692715x.1322241014](https://doi.org/10.11600/1692715x.1322241014).
- Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil. Chile 2011. *Última década*, 41, pp. 41-68. Doi: [//dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003](https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003).
- Báez, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 347-362.
- Barazarte-Castro, R., Neaman, A., Vallejo-Reyes, F. & García-Elizalde, P. (2014). El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, en la Región de Valparaíso (Chile). *Revista de Educación*, 364, pp. 12-34. Doi: [10.4438/1988-592X-RE-2014-364-255](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-255).
- Calvo-Cruz, X. (2013). La educación ambiental de la niñez costarricense en la edad escolar: Responsabilidad compartida por el currículo oficial del Ministerio de Educación Pública y el hogar. *Biocenosis*, 27 (1-2), pp. 14-20.
- Camargo, M. (2009). La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 621-636.
- Capp (2013). *Informe País: Estado del Medio Ambiente en Chile 2012*. Santiago de Chile: Centro de Análisis de Políticas Públicas, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.
- Castillo, J. (2007). La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (2), pp. 755-809.
- Castro, A. & Saavedra, E. (2013). Los jóvenes universitarios y las contradicciones en el ejercicio de ciudadanía, *Katharsis*, 16, pp. 293-310.
- Chen, J. (2003). *Across the Apocalypse on Horseback: Imperfect Legal Responses to Biodiversity Loss. The Jurisdynamics of*

- Environmental Protection: Change and the Pragmatic*. Washington: Environmental Law Institute.
- De Mattos, C. (2002). Mercado metropolitano de trabajo y desigualdades sociales en el Gran Santiago: ¿Una ciudad dual? *Eure*, 28 (85), pp. 51-70. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612002008500004>.
- Duerden, M. D. & Witt, P. A. (2010). The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30 (4), pp. 379-392. Doi: 10.1016/j.jenvp.2010.03.007.
- Félonneau, M. L. & Becker, M. (2008). Pro-environmental attitudes and behavior: Revealing perceived social desirability. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21 (4), pp. 25-53.
- Hess, S. & Waló, W. (2001). Preocupación ambiental, conocimiento y uso de los puntos limpios en estudiantes universitarios. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2 (2), pp. 39-56.
- Heyl, M., Moyano-Díaz, E. & Cifuentes, L. (2013). Environmental attitudes and behaviors of college students: A case study conducted at a Chilean university. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (3), pp. 487-500. Doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1489>.
- Holahan, C. (2006). *Psicología Ambiental: Un Enfoque General*. México, D. F.: Limusa.
- Injuv (2013). *7ma Encuesta Nacional de Juventud 2012*. Santiago de Chile: Imprenta Maval Ltda. Recuperado de: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf.
- Leal-Arancibia, F. & Negron-Oyarzo, M. (2012). Tensiones socioambientales y rol de los medios regionales de comunicación en la formación de debate público: Dos casos emblemáticos para la institucionalidad ambiental chilena (Celco y Barrancones). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 22, pp. 25-42. Doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-02.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), pp. 69-79.
- MEA (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Washington, D. C.: World Resources Institute.
- Meinhold, J. L. & Malkus, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37 (4), pp. 511-532. Doi: 10.1177/0013916504269665.
- Ministerio del Medio Ambiente (2010). *Guía para una educación ambiental local-Pedal*. Santiago de Chile: Ministerio de Medio Ambiente-Gobierno de Chile & Agencia de Cooperación Internacional del Japón-Chile. Recuperado de: http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1319/articles-52858_Guia_Educacion_Ambiental_Local_PEDAL.pdf
- Ministerio del Medio Ambiente (2011). *Informe del estado del medio ambiente: Ministerio del Medio Ambiente*. Santiago de Chile: Ministerio del Medio Ambiente. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/1304/w3-article-52016.html>.
- Ministerio del Medio Ambiente (2013). *Primer Reporte del Estado del Medio Ambiente*. Santiago de Chile: Ministerio del Medio Ambiente. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/1304/w3-article-56613.html>
- Ministerio del Medio Ambiente (2014). *Informe Primera Encuesta Nacional de Medio Ambiente*. Santiago de Chile: Ministerio del Medio Ambiente. Recuperado de: <http://portal.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2015/03/Informe-Primera-Encuesta-Nacional-de-Medio-Ambiente.pdf>
- Ministerio del Medio Ambiente (2015). *Ministerio del Medio Ambiente propone restricción para vehículos con sello verde y la prohibición del uso de leña en la Región Metropolitana*. Recuperado de: <http://portal.mma.gob.cl/ministerio-del-medio-ambiente-propone-restriccion-para-cataliticos-y-la-prohibicion-del-uso-de-lena-en-la-region-metropolitana/>

- Moyano-Díaz, E., Encina, Y. & Vicente, D. (2007). Evaluación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (Sncae) en Chile: operatoria e impacto. *Psicología para América Latina*, 10, pp. 1-10. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2007000200015&script=sci_arttext
- Muñoz-Pedrerros, A. (2014). Environmental education in Chile: A pending task. *Ambiente & Sociedade*, 17, pp. 177-198. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300011>.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 195-217.
- Oliver-Trobat, M. F., Castells-Valdivielso, M., Casero-Martínez, A. & Morey-López, M. (2005). *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Parker-Gumucio, C. & Muñoz-Rau, J. (2012). Elites universitarias y cambio climático. *Ambiente & Sociedade*, 25 (2), pp. 195-218. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200011>.
- Parra, O. (2002). Actuales falencias en el aporte de la universidad al tema ambiental y desarrollo sustentable. *Revista Ambiente y Desarrollo*, 18 (2-3), pp. 208-213.
- Reyes, S. & Figueroa, I. (2010). Distribución, superficie y accesibilidad de las áreas verdes en Santiago de Chile, *Eure*, 36 (109), pp. 89-110. Doi:10.4067/S0250-71612010000300004.
- Reynolds, J. F., Smith, D. M. S., Lambin, E. F., Turner, B. L., Mortimore, M., Batterbury ... Walker, B. (2007). Global Desertification: Building a Science for Dryland Development. *Science*, 316 (5826), pp. 847-851. Doi: <http://dx.doi.org/10.1126/science.1131634>.
- Rojas, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: Optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1595-1618.
- Sala, O. E., Chapin, F. S., Armesto, J. J., Berlow, E., Bloomfield, J., Dirzo (2000). Global biodiversity scenarios for the year 2100. *Science*, 287 (5459), pp. 1770-1774. Doi: <http://dx.doi.org/10.1126/science.287.5459.1770>.
- Sevillano, V. & Aragonés, J. (2009). Percepción social de la conducta de los españoles en materia medioambiental. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 126, pp. 127-149.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3), pp. 523-530.
- Taylor, S. & Todd, P. (1995). An Integrated Model of Waste Management Behavior: A Test of Household Recycling and Composting Intentions. *Environment and Behavior*, 27 (5), pp. 603-630. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013916595275001>.
- Universidad Andrés Bello (2013). *IV Encuesta de Percepción y Actitudes hacia el Medio Ambiente*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello-Centro de Investigación para la Sustentabilidad y Estudios Cuantitativos. Recuperado de: <http://ambiental.unab.cl/2013/04/34-de-las-personas-declara-reciclar-en-chile/>
- Valenzuela, L., Justiniano, C., Araos, C., Katz, C., Andrade, M., Gática ... Torrent, C. (2010). Sustentabilidad en espacios colectivos de barrios vulnerables: Lineamientos para una política de espacios públicos, directrices de gestión, diseño y mantenimiento. *Cuaderno de Investigación Urbanística*, 68, pp. 83-104.

Referencia para citar este artículo: Espinosa-Herrera, G., Castellanos-Obregón, J. M. & Osorio-García, D. (2016). Condición juvenil y drogas en universitarios: El caso de una universidad regional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1451-1468.

Condición juvenil y drogas en universitarios: El caso de una universidad regional*

GRETEL ESPINOSA-HERRERA**

Profesora Universidad de Caldas, Colombia.

JUAN MANUEL CASTELLANOS-OBREGÓN***

Profesor Universidad de Caldas, Colombia.

DAVID OSORIO-GARCÍA****

Profesor Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en junio 6 de 2015; artículo aceptado en septiembre 29 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En este artículo exponemos una reflexión acerca de la condición juvenil, y se centra la atención en la relación entre la condición juvenil diferenciada de los estudiantes universitarios y el uso de sustancias psicoactivas. Se argumenta que, si bien la condición juvenil es diferenciada frente a las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas se homogenizan las diferencias. Lo anterior se sustenta a partir del caso de una universidad regional. El artículo se desarrolla en dos momentos: en el primero, se aborda el inicio, escalamiento y diversificación del uso de sustancias psicoactivas; en el segundo, se desarrolla la relación con la condición juvenil a partir de la construcción de cuatro categorías. Para lo anterior, se utiliza un cuestionario de la Cicad/OEA, y con ello se busca profundizar en las circunstancias sociales de los usuarios y usuarias, más allá de su experiencia estudiantil universitaria, al tiempo que se busca desnaturalizar la concepción etaria al transformarla en una cualidad social y no en una condición biológica del sujeto.*

Palabras clave: Joven, condición social, sexo, universidad, sustancia alucinógena, consumo (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Youth condition and drugs in universities: The case of a regional university

• **Abstract (descriptive):** *This article develops a reflection regarding the youth condition, focusing on the relation between the differentiated youth condition of university students and the use of psychoactive substances. The authors argue that while the youth condition is differentiated internally, in regards to the practices of the consumption of psychoactive substances, these differences*

* El presente **artículo corto** se deriva de la investigación sobre consumo de sustancias psicoactivas en sujetos jóvenes que se desarrolla en el grupo “Jóvenes, culturas y poderes” del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde), y el grupo “Comunicación, Cultura y Sociedad” de la Universidad de Caldas. Nombre del proyecto: “Estructuración de las prácticas de uso de sustancias psicoactivas en un grupo de sujetos en condición juvenil de la Universidad de Caldas”. Metodología mixta. Proyecto inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas con código: 0701015. Fecha de inicio: abril 24 de 2015, actualmente en curso. Área de conocimiento: Sociología; subárea: otras Sociologías específicas.

** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesora del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: gretel.espinosa@ucaldas.edu.co

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesor Asociado del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas. Investigador del Grupo de Investigación ‘Comunicación, Cultura y Sociedad’ (Universidad del Caldas). Correo electrónico: juan.castellanos@ucaldas.edu.co

**** Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Profesor del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas. Investigador del Grupo de Investigación ‘Comunicación, Cultura y Sociedad’ (Universidad del Caldas). Correo electrónico: david.osorio@ucaldas.edu.co



are homogenized. This argument is based on the case of a regional university and is developed through two separate sections in the article. The first covers the beginning, increase and diversification in the use of psychoactive substances. The second section sees the authors address the relation between psychoactive substance consumption and the youth condition through the construction of four categories. To achieve this a survey from the Cicad/OAS was used to obtain more knowledge about the social circumstances of these users that goes beyond their experience as university students. The authors also denormalize the concept of age through transforming it into a social characteristic and not a biological condition of the subject.

Key words: Youth, social condition, sex, university, hallucinogenic substances, consumption (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Condição dos jovens e drogas em universitários: O caso de uma universidade regional

• **Resumo (descritivo):** Neste artigo é realizada uma reflexão a respeito da condição dos jovens, centrando a atenção na relação entre a condição juvenil diferenciada dos estudantes universitários e o uso de substâncias psicoativas. Argumentou-se que, se a condição juvenil é diferenciada em seu interior, diante das práticas de consumo psicoativas, se homogenizam as diferenças. Esse argumento é sustentado por meio do estudo de caso em uma universidade regional. O artigo foi desenvolvido em dois momentos: no primeiro, abordou-se o início, a escolha e a diversificação do uso de psicoativos; no segundo, foi abordada a relação com a condição juvenil por meio da construção de quatro categorias. Assim, um questionário da Cicad/OEA foi utilizado e, com ele, as circunstâncias sociais dos usuários e usuárias foi aprofundada, além de sua experiência estudantil universitária, enquanto se desnaturalizou a concepção etária ao transformá-la em uma qualidade social e não em uma condição biológica do sujeito.

Palavras-chave: Jovem, condição social, sexo, universidade, substância alucinógena, consumo (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Aproximación teórica. -3. Apuesta metodológica. -4. Resultados: una experiencia de articulación entre la condición juvenil y el consumo de sustancias psicoactivas. -5. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA), particularmente las ilícitas, ha sido identificado como una problemática que involucra de manera general a todos los grupos poblacionales, aunque se considera que pone en riesgo sobre todo a la población joven del país¹. El contexto universitario compuesto en su mayoría por población joven, es un escenario en el que al mismo tiempo que se dan los procesos académicos, los estudiantes y las estudiantes tienen experiencias propias

del ambiente estudiantil y juvenil. Al respecto, algunos autores y autoras coinciden en que estas experiencias se constituyen en el escenario para el primer contacto con las sustancias psicoactivas, no sólo las legales como el cigarrillo y el alcohol, sino también las ilegales, en particular la marihuana (Oñate, 1987, Tirado, Aguaded & Marín, 2009, Henao, 2010). Más adelante, mostraremos que, si bien el período de los estudios universitarios -alrededor de los 18 años- se corresponde con un incremento en el escalamiento y en la diversificación, en la mayoría de los sujetos encuestados el inicio en el consumo se dio en etapas anteriores.

El último estudio realizado en Colombia entre 2012 y 2013 sobre uso de drogas en población universitaria, señala que el 33,9% de los universitarios ha usado, alguna vez, drogas

¹ Las sustancias psicoactivas se definen como “toda sustancia de origen natural o sintético, lícita o ilícita, que se introduce al organismo (sin prescripción médica) con la intención de alterar la percepción, la conciencia o cualquier otro estado psicológico” (Franey, 1998, citado en Ministerio de la Protección Social & UNODC Colombia, 2010, p. 51).

como marihuana, cocaína, LSD y éxtasis (Cicad/OEA, 2013, p. 18). Estas cifras indican que 1 de cada 3 estudiantes de universidad en Colombia ha consumido drogas, situación que señala una fuerte dinámica de consumo dentro de esta población. Dinámica que regularmente se combina y se diversifica con otras sustancias (Cicad/OEA, 2013, González, 2010).

En este artículo, analizamos el cuestionario que aplicamos en el mencionado estudio y los datos recogidos en una institución participante: una universidad pública regional. En el análisis buscamos describir los procesos de consumo de sustancias psicoactivas en relación con características diferenciadoras de la condición juvenil de los estudiantes y las estudiantes, con el fin de identificar o descartar potenciales vulnerabilidades de contexto que faciliten los consumos. En el ámbito académico, las investigaciones sobre el consumo de drogas en el mundo universitario no son recurrentes, y particularmente en la universidad regional elegida no contamos con trabajos que profundicen en los elementos que pretendemos identificar, ni se ha hecho un análisis de la base de datos utilizada, por lo que consideramos pertinente adelantar investigaciones que estudien el fenómeno.

Ahora bien, la institución cuyos datos analizamos, es una universidad que recibe estudiantes de todo el país, procedentes en su mayoría de estratos socioeconómicos bajos -2 y 3 en la nomenclatura social de Colombia-, característica común de la universidad pública colombiana (Dussán & Castellanos-Obregón, 2013).

Desde la perspectiva analítica adoptada para la interpretación de los datos -condición juvenil-, consideramos el consumo de sustancias psicoactivas como factores asociados a las condiciones sociales en las cuales las personas se desenvuelven. Así, creímos pertinente utilizarla para analizar la relación entre las *categorías juventud y estudiantes universitarios*. Esta perspectiva analítica permite mostrar la diversidad interna de los sujetos consumidores, y la relación de éstos con el uso y consumo de las sustancias psicoactivas.

2. Aproximación teórica

Acercamiento al inicio, escalamiento y diversificación del uso de sustancias psicoactivas

Diferentes modelos se han elaborado para comprender el modo en que los sujetos se **inician** o permanecen en el consumo de drogas. Entre los más nombrados encontramos el modelo conocido como “*hipótesis de la puerta*”. Este modelo hace referencia a que el consumo de una droga es de algún modo el paso previo para el consumo de otras (Kandel & Jessor, 2002). Lo anterior significa que el consumo de drogas, en ciertos casos, podría estar relacionado con un proceso progresivo y jerárquico que empieza con drogas legales como el tabaco y el alcohol y continúa con marihuana, considerándose esta última un paso intermedio hacia las drogas ilícitas (Kandel & Jessor, 2002, Vargas & Trujillo, 2006).

Si bien no es posible afirmar que el consumo de tabaco y alcohol a temprana edad origina un posterior consumo de drogas, es dable decir que fumar o consumir alcohol da lugar a una mayor probabilidad de que posteriormente se consuma marihuana (Castellanos-Obregón & Espinosa-Herrera, 2013, Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado & Guzmán-Muñiz, 2013, López-Cabello, 2013). A nivel mundial, entre la población *joven*, el uso de alcohol y tabaco empieza con más frecuencia entre los 11 y los 14 años, siendo los 15 años la edad media en que se inician en el uso de sustancias como marihuana (Gallego, 1990, Navarro, 2007, Zapata, 2010, Castellanos-Obregón & Espinosa-Herrera, 2013).

El *escalamiento* a una droga superior o más fuerte en la jerarquía de las drogas se relaciona por lo general con la edad de inicio en el consumo (Kandel & Jessor, 2002), y la frecuencia de éste (Kandel & Yamaguchi, 1985). Algunos estudios plantean que existe una correspondencia entre adquirir niveles superiores de educación y la inserción al mundo laboral -entre otros elementos- y el escalamiento a un tipo de sustancia más fuerte (García, 2003,

López, Santín, Torrico & Rodríguez, 2003).

A una edad media de 17 años se escala a estimulantes, tranquilizantes o sustancias como alucinógenos, éxtasis, cocaína, heroína y anfetaminas, generando una *diversificación* en el consumo, lo que también se conoce como *policonsumo* (Cicad/OEA, 2013, p. 48, González, 2010).

Si bien la edad es un elemento importante que ayuda a explicar el tránsito por las diferentes etapas del consumo, hay que señalar que elementos como el género, la condición socioeconómica, la etnia -entre otros diferenciadores sociales-, permiten analizar los comportamientos de los procesos de consumo y los tránsitos biográficos, entre los cuales la juventud es una etapa (Castellanos-Obregón, 2011). A continuación, conceptualizamos la condición juvenil como una perspectiva que permite mostrar la diversidad interna de los grupos de personas consumidoras.

La condición juvenil como diferenciador de los agentes

La *juventud* como grupo social "...es el resultado de los procesos de visibilización de segmentos sociales en la segunda postguerra mundial y de la construcción teórica y metodológica que las ciencias sociales han realizado de manera sistemática desde entonces" (Castellanos-Obregón, 2011, p. 163). Sin embargo, hablar de *juventud* nos ubica frente a una experiencia de diversidad durante la cual se dan procesos de subjetivación contruidos desde experiencias propias y en relación con otros -jóvenes y adultos-, lo que definitivamente particulariza el concepto. Lo *juvenil* se articula con factores como el género, la clase, la etnicidad, las redes y el capital cultural, para generar una condición diferenciada o una relación de interseccionalidad. La manera como se articulan estos mecanismos de diferenciación social, genera un engranaje dinámico que produce y diferencia la categoría social *joven* en el interior de cada contexto sociohistórico (Castellanos-Obregón, 2011, Reguillo, 2010, Muñoz, 2012). Por ello se considera la *juventud* como un

(...) conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente "acordadas" que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes. La condición se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que se asumen como "naturales" al orden vigente y tienden a naturalizarse como "propias" o inherentes a esta franja etaria (Reguillo, 2010, p. 401).

En este sentido, pensar la *juventud* como condición, es pensar al ser humano "...imbuido y determinado por una red extensa y múltiple de relaciones de poder... inmersas en la construcción genérica, en la situación de clase, en la posición etaria, en la condición étnica, entre muchas" (Castellanos-Obregón, 2011, p. 174). Cuando se utiliza la noción de condición se hace referencia

(...) a un estado en el que se halla una persona, y también, como consecuencia de éste, a la calidad que tiene, asociada a una aptitud o a una disposición [que no se refiere] a una situación particular por la que esté pasando el sujeto; es una condición social, estructural, así sea vivida como transitoria... (Castellanos-Obregón, 2011, p. 175).

Teniendo como referente los planteamientos anteriores y con el objetivo de acercarnos al consumo de sustancias psicoactivas en la población estudiada, exponemos los elementos metodológicos que acompañaron este ejercicio investigativo.

3. Apuesta Metodológica

Este artículo lo desarrollamos a partir del análisis descriptivo e inferencial de la información de una universidad participante en el II Estudio Epidemiológico sobre uso de Drogas en Población Universitaria, realizado entre 2012 y 2013. En la Tabla 1 resumimos la metodología de este estudio:

Tabla 1. Metodología del II Estudio Epidemiológico sobre uso de Drogas en población Universitaria.

Criterio	Descripción
Población objetivo	Estudiantes de las universidades públicas y privadas de cada país Andino -Colombia, Bolivia, Ecuador y Perú-, en ciudades con población de 300.000 habitantes o más, con al menos 60% población urbana.
Muestreo: aleatorio simple	Lo hicimos en dos etapas. En la primera seleccionamos 12 universidades de los países mencionados de un total de 48 a partir de las condiciones anteriores. En la segunda etapa hicimos una selección aleatoria de estudiantes en las universidades seleccionadas en la primera etapa, tanto públicas como privadas y teniendo en cuenta el sexo.
Parámetros para el cálculo de la muestra	Prevalencia último año: 7,0% (estudio 2009) Error: 1,5% Nivel de confianza: 95%
Número de casos a obtener por universidad	Alrededor de 1.000 estudiantes.
Modo de aplicación	Página web y en línea

Fuente: Elaboración propia usando la información del documento (Cicad/OEA, 2013, pp. 21-22).

La base de datos de la universidad de interés para este artículo fue suministrada directamente por la OEA, con el formulario de aplicación correspondiente. Luego de una selección teórica de variables, procedimos con el software SPSS versión 20 para el análisis estadístico. En un primer momento proponemos tres análisis: inicio, escalamiento y diversificación en el uso de psicoactivos. En el segundo momento construimos dos indicadores: Autonomía y Dependencia, cuya combinación establece las tipologías de la condición juvenil. Finalmente, trabajamos con Tablas Pivote para cruzar las tipologías propuestas con las variables de inicio y sexo, en un intento por exponer las diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas.

Para el análisis de inicio de consumo de sustancias psicoactivas contábamos con la variable edad y 19 preguntas de la encuesta que tenían la misma estructura general: “¿Ha consumido *-nombre de SPA-* alguna vez en su vida?”². A quienes expresaron una respuesta afirmativa se les realizaba la pregunta complementaria: “¿Qué edad tenía cuando

probó por primera vez -nombre de la SPA-?” (Cicad/OEA, 2013).

El orden de aparición de sustancias en las preguntas de la encuesta revela la idea de escalamiento implícito en el mismo instrumento. Esta jerarquía considera, en primer lugar, las sustancias legales: tabaco, alcohol y psicofármacos usados sin receta médica, y en un segundo lugar, las sustancias ilegales de mayor consumo e interés para el estudio: marihuana, cocaína, bazuco, éxtasis, heroína e inhalables, consideradas como drogas “pesadas” (Cicad/OEA, 2013). El orden con que se preguntó sobre el consumo de cada una de las SPA en la encuesta fue el siguiente:

2 La encuesta contaba con tres preguntas para diferentes períodos de consumo: Alguna vez en su vida, en los últimos 12 meses, y en los últimos 30 días. Tomamos la decisión de analizar solamente la pregunta por el consumo de alguna vez en la vida, porque permite acercarse con mayor precisión al inicio de consumo, y además es la pregunta con menor número de datos perdidos.

Tabla 2. Orden de aparición en la encuesta de sustancias psicoactivas en las preguntas sobre la edad de inicio de consumo.

Sustancias psicoactivas
1. Cigarrillos u otro tipo de tabaco
2. Alcohol
3. Tranquilizantes -Valium, Clonazepam, Alprazolam, otros usados para calmar los nervios o para dormir-
4. Fármacos estimulantes -Ritalín, Cidrín, Fenproporex, etc-
5. Inhalables -Poppers, Desodorantes ambientales y/o corporales, Pegamento de caucho, Clefa, Thinner, Dick o ladys, Tolueno, Benceno, Gasolina, Parafina u otros similar-
6. Marihuana
7. Cocaína
8. Pasta base/básica/bazuco
9. Éxtasis
10. Anfetaminas -Pastis, Speed o aceleradores-
11. Metanfetaminas -Meth, Cristal o hielo-
12. Hachís
13. Crack
14. Heroína
15. Morfina
16. LSD
17 Hongos, Peyote-San Pedro, Planta-hierba alucinógena
18. Ketamina

Fuente: elaboración propia.

La exploración inicial de la información nos permitió establecer que siete de las dieciocho sustancias contaban con datos válidos suficientes para el análisis: Cigarrillo, Alcohol, Marihuana, Cocaína, Éxtasis, LSD y Hongos. Las demás sustancias tenían 94% o más de respuestas negativas, es decir, no se habían consumido alguna vez en la vida y por ello no las consideramos para el análisis.

Para el segundo momento analítico construimos los indicadores de Autonomía y

Dependencia usando las siguientes preguntas disponibles en el cuestionario:

Tabla 3. Proceso de construcción de los indicadores de Autonomía y Dependencia.

Pregunta del cuestionario	Modalidades de respuesta	Indicadores
8. ¿Cuál es su situación de vivienda mientras está estudiando?	a. Vivo en la universidad o Campus Universitario b. Vivo fuera de la universidad, con compañeros/amigos c. Vivo solo y fuera de la universidad d. Vivo con mis padres e. Vivo en casa de un familiar f. Vivo con mi pareja g. Otra.	A) Estudiantes autónomos: Combinación de las modalidades: a, b, c, f y g B) Estudiantes no autónomos: Combinación de las modalidades: d y e Nota: Consideramos la autonomía como una condición que implica estar lejos de los familiares y por consiguiente estar alejado del control familiar, de las normas y reglas establecidas en estos escenarios.
9. ¿Cómo sustenta mayormente su vida estudiantil?	Cuatro sub preguntas: 9.1. Habitación -arriendo o pensión- 9.2. Comidas 9.3. Mensualidad 9.4. Libros 9.5. Fotocopias Modalidades de respuesta: a. Pagan mis padres b. Trabajo para sostenerme c. Tengo una beca d. Tengo crédito universitario	Consideramos dos tipos de gastos: 1. Gastos menores: Libros y Fotocopias. 2. Gastos mayores: Habitación, Comidas y mensualidad. A) Estudiantes dependientes: personas cuyos padre y madre solventan dos o tres gastos mayores B) Estudiantes independientes: personas que trabajan, tienen una beca o un préstamo para sus gastos mayores Nota: consideramos la dependencia en términos económicos teniendo en cuenta como sustentan su vida estudiantil

Fuente: elaboración propia.

Los indicadores de Autonomía y Dependencia están asociados al campo de posesiones y posiciones; al respecto, "...la condición juvenil suele ser experimentada como dependencia, inexperiencia, desposesión, momento de poco prestigio, de poco poder y de debilidad..." (Castellanos-Obregón, 2011, p. 179). La combinación de los dos indicadores origina las siguientes tipologías de condición juvenil:

a) *Autónomo-Dependiente:* Estudiantes que no viven con su padre y madre o

familiares, y su padre y madre sustentan sus gastos mayores.

b) *Autónomo-Independiente:* Estudiantes que no viven con su padre y madre o familiares y ellos mismos sustentan sus gastos mayores.

c) *No autónomo-Dependiente:* Estudiantes que viven con su padre y su madre o con familiares y su padre y madre sustentan sus gastos mayores.

d) *No autónomo-Independiente:* Estudiantes que viven con su padre y su

madre o con familiares y ellos mimos pagan sus gastos mayores.

Ahora bien, las Tablas Pivote las construimos inicialmente con las variables

edad, sexo, número de hijos e hijas, clase social. En la Tabla 4 exponemos las consideraciones teóricas por las cuales las seleccionamos para un análisis inicial.

Tabla 4. Criterios para la selección de variables diferenciadoras del consumo al interior de la condición juvenil.

Variables disponibles en la encuesta	Consideración teórica
Edad	Dispositivo que ubica a los sujetos en etapas del ciclo vital y hace que la condición juvenil tienda a ser normalizada e institucionalizada por rangos etarios.
Clase social*****	Hace referencia a la situación desigual y diferencial de los sujetos en el marco de la estructura social vigente de ocupaciones, posiciones y posesiones. Son experiencias histórico-sociales compartidas que permiten prever cierta correspondencia entre las experiencias y las prácticas.
Número de hijos e hijas	Tener hijos o hijas implica dejar de ser dependiente para convertirse en responsable de otra persona. Esto ubica al sujeto en el tránsito de la dependencia a la independencia económica como ideal de emancipación.
Sexo	Establece diferencias en los espacios y momentos de la vida social.

***** Construida a partir de las variables de estrato socioeconómico e ingresos familiares.

Fuente: elaboración propia a partir de Castellanos-Obregón (2011).

Con estas dimensiones analíticas, realizamos un proceso de revisión, a modo de retroducción, de tal manera que pudieran ser reintegradas en esta lógica analítica (Ragin, 2007, p. 94). De las Tablas Pivote construidas para las tipologías y las variables que podrían pronosticar diferencias en la condición juvenil, solo quedó la variable sexo, pues en los demás análisis se observa que la población objeto no presenta diferencias en el consumo según la edad, número de hijos e hijas, y clase social.

4. Resultados: Una experiencia de articulación entre la condición juvenil y el consumo de sustancias psicoactivas

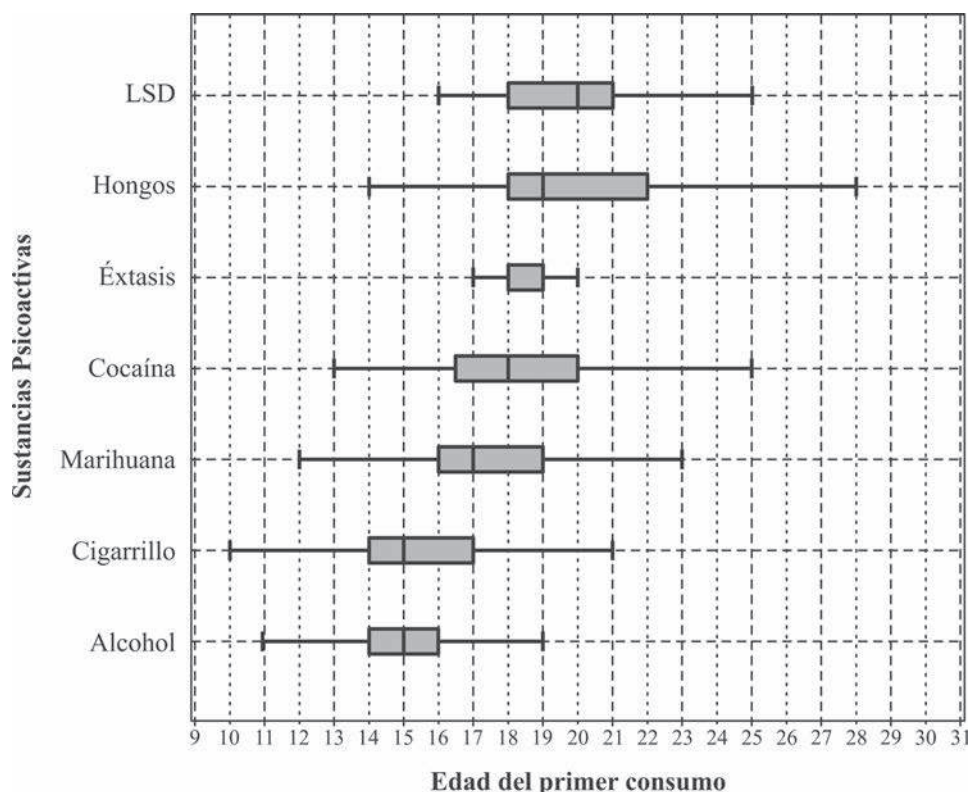
En este acápite de resultados mostramos, en un primer momento, una caracterización sociodemográfica de la población encuestada y del proceso de consumo entre los sujetos participantes. En un segundo momento, presentamos la relación entre las tipologías de condición juvenil construidas y el consumo de SPA, en un intento por demostrar si la condición juvenil se convierte en un eje productor de diferencias en las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas.

Caracterización de la población participante

En la universidad regional considerada para este artículo, la Cicad/OEA tomó una muestra de 670 personas de diferentes programas, de una población estudiantil aproximada de 10.000 estudiantes de pregrado (Dussán & Castellanos-Obregón, 2013).

El 87,7% de la población encuestada era de estratos 1, 2 y 3. Las edades estaban entre los 18 y los 30 años, siendo el 48% de ellos menor de 24 años. El 51,25% eran mujeres, el 87,6% personas solteras y el 92,4 % no tiene hijos ni hijas.

Coincidiendo con los estudios mencionados, el consumo se inicia a una edad promedio de 15 años con alcohol y cigarrillo, aunque el 50% de los datos se encuentran entre los 14 y los 17 años. Entre los 16 y los 19 años se escala al uso de marihuana, seguido de la cocaína, que tiene una edad de inicio entre los 16 y los 20 años (ilustración 1).

Ilustración 1. Diagrama de cajas de la edad del primer consumo de sustancias psicoactivas.

Fuente: Análisis propio.

La ilustración 1 muestra que la edad asociada al consumo del Éxtasis es particular; es una caja pequeña respecto a las otras sustancias, en la que el 75% de los datos aparece a los 19 años, los datos están más agrupados y se puede decir que es una práctica de uso más homogénea, común y específica con respecto a la edad de inicio y a contextos particulares de socialización y diversión. Esta edad coincide con los dos primeros años de estudios universitarios, información que se confirma en el estudio de Dussán y Castellanos-Obregón (2013), respecto de la edad promedio de ingreso a la universidad en la región.

El consumo de hongos muestra los 19 años como la edad media de inicio, aunque el 75% de los encuestados concentra su primer uso antes de los 22 años. En este sentido, el uso de esta sustancia muestra una dispersión de las edades: una mayor amplitud y mantenimiento en el tiempo etario de los usos que va de los 14 a los

29 años. El LSD³ se inicia a una edad mediana de 19 años, aunque los datos se encuentran entre los 18 y 21 años. La marihuana, los hongos y la cocaína son las sustancias con mayor dispersión en la edad en que se inicia su consumo. La cocaína, el éxtasis, el LSD y los hongos tienen un consumo bajo entre los jóvenes de la universidad, información que evidencia la poca acogida de esta sustancia entre la población universitaria.

Las personas menores de 20 años tienden a consumir menos que las personas mayores de 25, con la particularidad de que los menores de 20 años consumen más sustancias legales y los mayores de 25 consumen más sustancias ilegales.

Hasta aquí podemos plantear que por lo general los consumos de sustancias psicoactivas, con excepción del alcohol y el cigarrillo, empiezan en el rango de edad promedio del

3 LSD, sigla utilizada para hacer referencia a la Dietilamida del Ácido Lisérgico.

fin de la secundaria y el inicio de los estudios universitarios. Hay en los datos una coincidencia entre la edad promedio de inicio en el consumo de sustancias ilegales -Marihuana, Cocaína, Éxtasis, LSD y Hongos- y la edad promedio de ingreso a la universidad -17 años-. Asociado a la edad, hay un progresivo escalamiento en el uso de SPA, que va de sustancias legales a ilegales; es decir, hay un comportamiento de consumo que “sube” en la jerarquía de este tipo de sustancias. Con la edad aumenta también el número de sustancias consumidas, encontrando que los individuos consumidores mayores de 25 años tienden al policonsumo y a combinar más sustancias que los menores de 20 años.

Sobre la Condición Juvenil representada

La condición juvenil se articula a contextos de socialización e integración específicos que tienen una serie de marcadores sociales que la diferencian. Este enfoque, que desnaturaliza la edad como una cualidad sustantiva del sujeto y la convierte en una propiedad social, es la que tratamos de indagar en este apartado.

La tabla 5 presenta las frecuencias de las tipologías construidas e indica que el 48,36% de los sujetos estudiantes de la universidad analizada son *Dependientes-No Autónomos*;

es decir, son estudiantes que viven con sus familiares y no tienen capacidades económicas para mantener sus gastos mayores.

El 19,70% se encuentra en la tipología *Dependientes-Autónomos*. Son estudiantes a quienes sus padres cubren gastos mayores pero no viven con ellos. Regularmente viven con compañeros de estudios, con la pareja o en residencias universitarias. En esta tipología aparecen los estudiantes oriundos de otras partes del país, pero continúan siendo dependientes económicamente, lo que los convierte en estudiantes *semi-autónomos*. Un 19,10% son *No Autónomos-Independientes*, viven con sus padres o familiares, pero reportan ingresos producto de un trabajo, beca estudiantil o préstamo.

Por último, aparece la tipología *Autónomos-Independientes*. Estos sujetos representan el 12,84% de la muestra. Son estudiantes que cubren todos sus gastos y viven separados de sus familiares. Estas características de autonomía e independencia no son un factor excluyente de la condición juvenil, pues las posesiones y las posiciones no son los únicos elementos que conforman esta categoría. Esta situación podría explicarse, en algunos casos, a partir del hecho de que algunos sujetos comienzan sus estudios universitarios a edades un poco más avanzadas, una vez que consolidan su vida laboral o personal.

Tabla 5. Tabla Pivote del cruce entre los indicadores Autonomía y Dependencia.

	Dependiente	Independiente	Total
Autónomo	132	86	218
% total	19,70%	12,84%	
No Autónomo	324	128	452
% total	48,36%	19,10%	
Total	456	214	670
	100%	100%	100%

Fuente: Análisis propio.

En general encontramos que hay una fuerte asociación entre la edad y la progresiva autonomía, lo que se plantea como ciclos de autonomización económica propia de la progresiva emancipación que va de los 17 a los

20 años como estadios de dependencia, y de los 21 a los 24 como etapas de autonomización.

Mediante un análisis detallado de los datos de la tabla 5 y con apoyo de las Ilustraciones 2 y 3, se identifica que los estudiantes dependientes

-autónomos o no- representan la mayoría de quienes han consumido alguna vez una de las cinco psicoactivas seleccionadas. Los estudiantes independientes consumen poco alcohol, fuman poco cigarrillo y marihuana y son pocos los que han consumido cocaína

o éxtasis. Los estudiantes que aún viven y dependen de su padre y su madre, pese a estar en un aparente entorno protector, pareciera que tienen más disposición a la exploración del consumo de SPA.

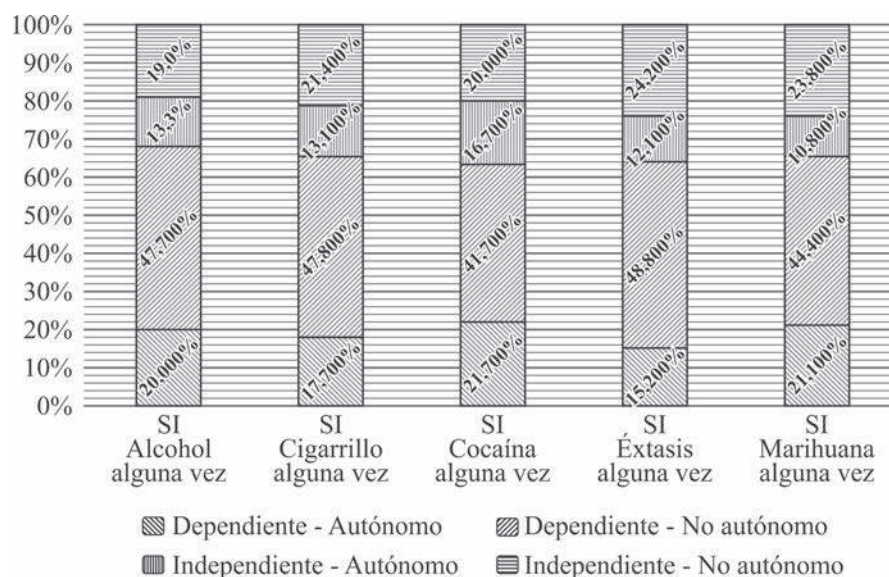
Tabla 6. Condición juvenil y consumo de sustancias psicoactivas.

SPA	Consumo	Dato	Dependiente -Autónomo	Dependiente - No autónomo	Independiente - Autónomo	Independiente - No autónomo
Alcohol	No	% columna	3,00%	5,60%	1,20%	4,70%
		% fila	13,80%	62,10%	3,40%	20,70%
		Recuento	4	18	1	6
	Si	% columna	97,00%	94,40%	98,80%	95,30%
		% fila	20,00%	47,70%	13,30%	19,00%
		Recuento	128	306	85	122
Cigarrillo	No	% columna	45,50%	40,10%	38,40%	32,00%
		% fila	22,70%	49,20%	12,50%	15,50%
		Recuento	60	130	33	41
	Si	% columna	54,50%	59,90%	61,60%	68,00%
		% fila	17,70%	47,80%	13,10%	21,40%
		Recuento	72	194	53	87
Cocaína	No	% columna	89,70%	92,20%	88,10%	90,00%
		% fila	19,20%	49,90%	12,60%	18,30%
		Recuento	113	294	74	108
	Si	% columna	10,30%	7,80%	11,90%	10,00%
		% fila	21,70%	41,70%	16,70%	20,00%
		Recuento	13	25	10	12
Éxtasis	No	% columna	96,00%	95,00%	95,20%	93,30%
		% fila	19,60%	49,20%	13,00%	18,20%
		Recuento	121	303	80	112
	Si	% columna	4,00%	5,00%	4,80%	6,70%
		% fila	15,20%	48,50%	12,10%	24,20%
		Recuento	5	16	4	8
Marihuana	No	% columna	63,00%	69,00%	71,40%	55,80%
		% fila	18,70%	51,50%	14,10%	15,70%
		Recuento	80	220	60	67
	Si	% columna	37,00%	31,00%	28,60%	44,20%
		% fila	21,10%	44,40%	10,80%	23,80%
		Recuento	47	99	24	53

Fuente: Análisis propio.

Nota: Todas las preguntas corresponden a la pregunta si habían consumido alguna vez la sustancia psicoactiva.

Ilustración 2. Consumo de alguna vez en la vida de sustancias psicoactivas según la condición juvenil con respecto al consumo.



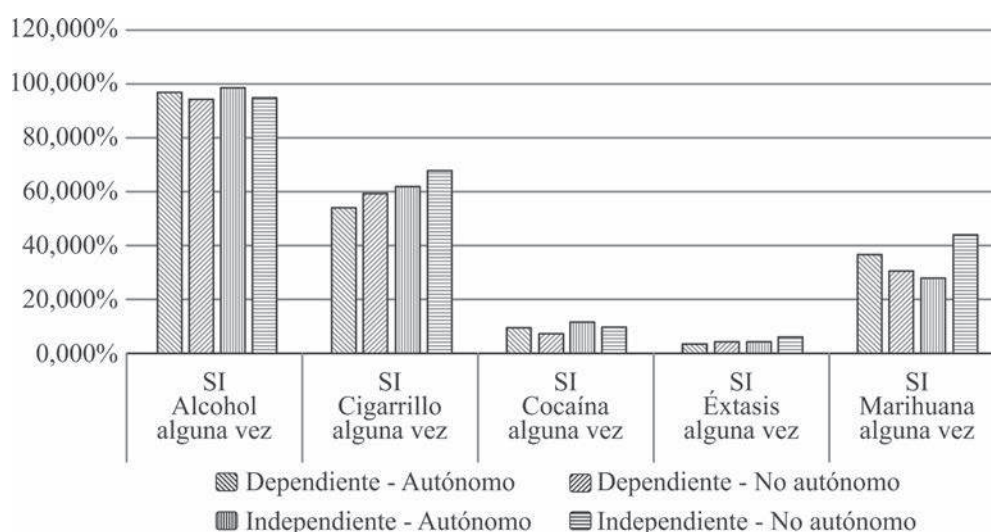
Fuente: Análisis propio.

Nota: La lectura del total es con respecto al grupo de consumo.

Si cambiamos de perspectiva y analizamos las columnas de la Tabla 6, encontramos la reiteración de que entre la población universitaria, el mayor consumo de SPA se asocia con las sustancias legales -cigarrillo y alcohol-, siendo este último mayor. La condición juvenil diferencia levemente el consumo de cigarrillo y de marihuana, mayor

entre los independientes. Los consumos de Éxtasis y Cocaína son menores y las diferencias por la condición juvenil también. El consumo de Marihuana está levemente asociado, al mismo tiempo, a mayores consumos pasajeros, con los estudiantes dependientes autónomos e independientes no autónomos.

Ilustración 3. Consumo de alguna vez en la vida de sustancias psicoactivas según la condición juvenil.



Fuente: Análisis propio.

Nota: La lectura del total es con respecto al grupo de condición juvenil.

Buscando la relación entre las tipologías de condición juvenil y el tipo de sustancia psicoactiva que usan los estudiantes y las estudiantes, evidenciamos que hay una asociación en el consumo de algunas sustancias, especialmente cigarrillo y marihuana, mediados por una situación determinante para la condición juvenil: la autonomía. A mayor autonomía más se fuma, pero menos se bebe o se consumen drogas.

El costo de algunas drogas, especialmente la Cocaína y el Éxtasis, pueden ser frenos para el consumo entre los universitarios, dada una cualidad genérica que tiene relativamente pocos recursos económicos, en la dispersión de las capacidades adquisitivas del país. La condición social descrita por la estratificación, está sobrerrepresentada en la universidad analizada por el estrato 3. Seguramente al comparar con otras universidades, especialmente privadas, el acceso a recursos económicos puede que exponga diferencias en la composición y distribución del policonsumo, según la condición juvenil.

Si bien al cruzar los consumos de sustancias psicoactivas con la condición juvenil encontramos relaciones importantes. En algunos momentos, el análisis no es plenamente eficiente en generar condiciones diferenciadoras de los consumos entre los estudiantes de la universidad elegida. Lo anterior se explica con el hecho de que los individuos encuestados comparten una situación juvenil común: ser estudiantes universitarios; es decir, nos encontramos ante la dificultad de comparar jóvenes con jóvenes, lo que hace que los criterios no sean suficientes para describir el fenómeno y aislar de manera más clara la relación con los procesos de consumo de SPA.

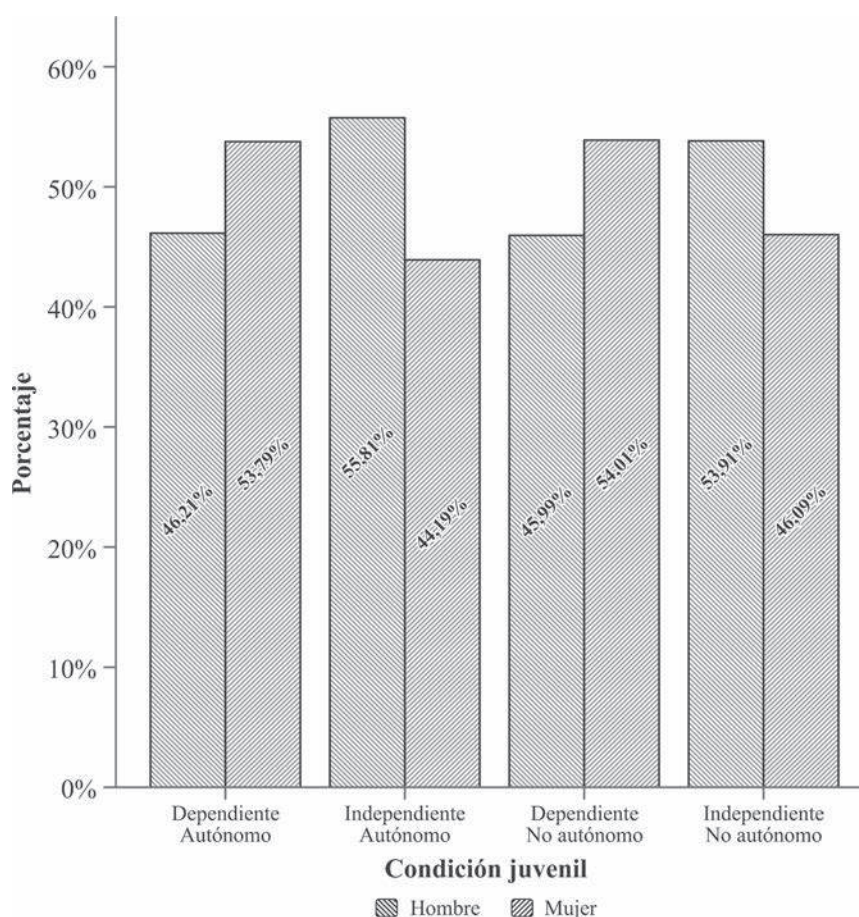
Este problema se enuncia en la hipótesis de la autonomía relativa del campo (Bourdieu, 2002), en la cual se esboza que no todas las cualidades son eficientes en todos los campos. En este orden de ideas, la condición juvenil se compone de la circunstancia relacional de autonomía, poder y control, pensada en el campo del uso de sustancias legales e ilegales, asociada con la experimentación personal, la vida festiva y el espacio de la normatividad:

respetar la norma y no respetarla. Así, la pregunta es ¿cuáles son las cualidades sociales que generan distinción frente a las prácticas de uso de drogas? Podrían ser las normas, las reglas, lo moral, ¿u otras? Estos elementos pueden tener relación con la autonomía, no respecto al control de los padres y madres o respecto a lo económico, sino la autonomía expresada en otros indicadores que no están descritos en la encuesta y que serían eficientes para describir la condición juvenil particular frente al uso de drogas.

Una vez construida esta estrategia tipológica para acercarnos a la relación consumo - condición juvenil, la vamos a especificar con un descriptor determinante de la diversidad de prácticas de uso y consumo: el sexo-género.

El sexo-género como diferenciador de la condición juvenil y la relación con las sustancias psicoactivas

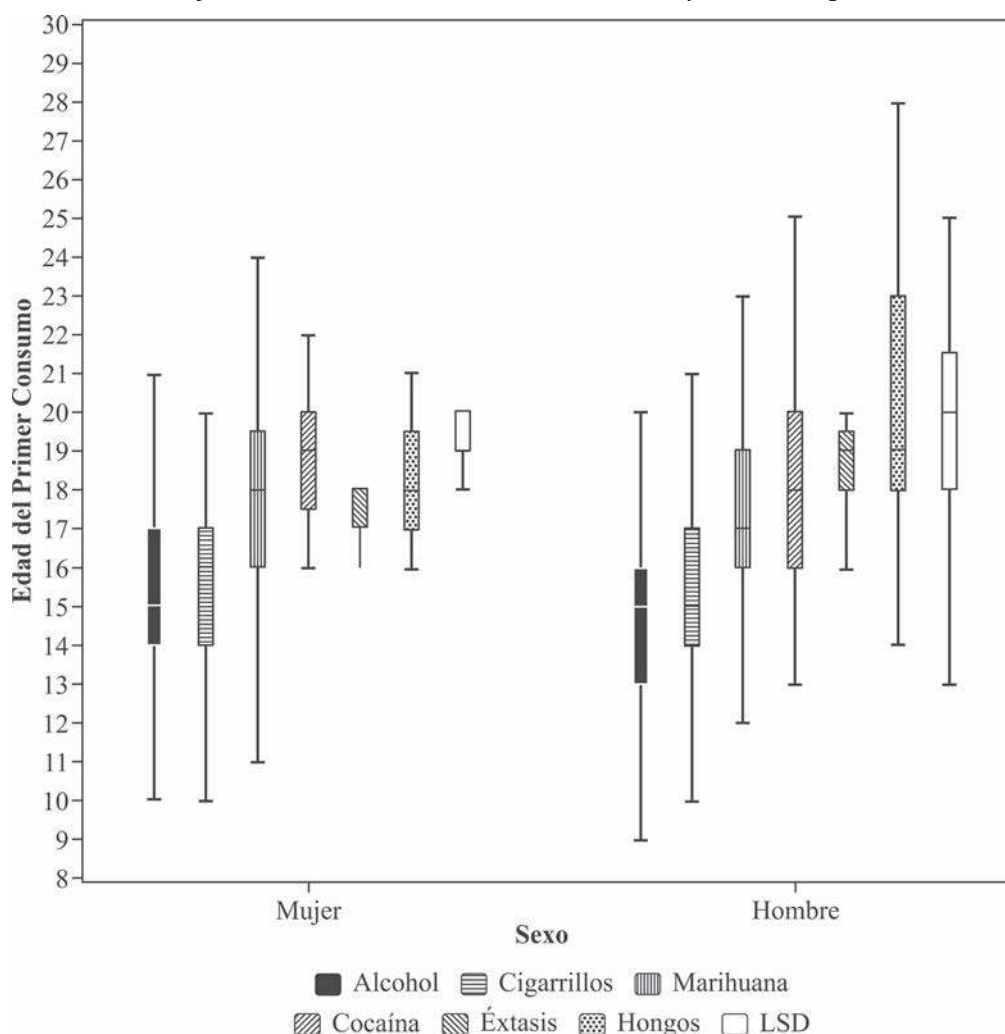
Para establecer la relación entre el género y la condición juvenil utilizamos el descriptor sexo de la encuesta referida, aunque somos conscientes de la reducción y simplificación que ello conlleva. Al respecto, algunos estudios indican que el uso de SPA tiene una relación directa con la condición de género (Romo, 2005, 2010, Martínez, 2006, Navarro, 2007, Fernández, 2010). En este sentido, el consumo de SPA tiene significados diferentes entre hombres y mujeres, y es valorado por la sociedad de manera diferente también. Entre los hombres, el consumo de drogas se percibe de una manera más natural y culturalmente tiene mayor aceptación. Entre las mujeres, consumir drogas puede llegar a representar una forma de reto a los valores sociales dominantes, lo que puede traer consigo un mayor grado de reproche social. En este orden de ideas, el género produce una posición que diferencia los procesos de consumo de SPA, así como el proceso de inicio, escalamiento y diversificación -policonsumo.

Ilustración 4. Relación entre Condición Juvenil y Sexo.

Fuente: Análisis propio.

La ilustración 4 indica que las mujeres son más dependientes que los hombres, quienes reflejan una mayor autonomía económica de sus hogares de origen. Cuando entramos en el detalle de la relación género, consumo y condición juvenil, son pocas las distinciones que se generan (tabla 7). Encontramos que frente al alcohol hay poca diferencia por género y condición juvenil, distribuyéndose equitativamente en todas sus distinciones. En relación con el cigarrillo, las estudiantes fuman menos que los hombres, en todas las condiciones juveniles. En relación con las SPA ilegales -cocaína, éxtasis y LSD-, los hombres han tenido consumos mucho mayores, estando estos relacionados de manera más efectiva con estudiantes que viven solos, es decir, dependientes autónomos e independientes autónomos.

El tutelaje, la protección, la dependencia y los imaginarios frente el uso de drogas explican, en parte, las diferencias en el comportamiento en el uso de SPA por sexos.

Ilustración 5. Inicio y escalamiento en el uso de las SPA diferenciado por sexo.

Fuente: Análisis propio.

Las mujeres consumen menos y de manera más tardía. La Ilustración 5. Inicio y escalamiento en el uso de las SPA diferenciado por sexo, revela que hay un leve retraso, en relación con los hombres, en la edad de inicio del uso de casi todas las drogas entre las mujeres⁴. Los hombres empiezan más temprano en el uso de Cigarrillo, Marihuana y Cocaína, mientras que con el Alcohol, hombres y mujeres empiezan a la misma edad. En este sentido puede plantearse que no hay diferencias significativas en la edad de inicio del uso de cigarrillo, aunque los hombres son, en promedio, un año más precoces. Lo anterior se corresponde con Romo (2005, 2010) cuando plantea que la tendencia

a la equiparación de los hábitos de consumo entre hombres y mujeres en algunas sustancias es cada vez más perceptible. El uso de los Hongos y el LSD en mujeres es mucho menor -9 mujeres/65 hombres-; pareciera que ellas se iniciaran más tarde y tendieran a abandonar su uso más temprano que los hombres.

La comparación de los datos del I y II Estudios Epidemiológicos, muestra que en sustancias como el alcohol y el tabaco el consumo aumentó, pasando en los estudiantes universitarios hombres de 72,5% a 78,3%, y entre las mujeres desde 57,4% a 65,9%. El consumo de marihuana en hombres cambió de 6,6% a 10,9% y entre las mujeres desde 3,3% a 5,4 (Cicad/OEA, 2013, p. 17).

4 Utilizando el percentil 50 de las edades del primer consumo.

Tabla 7. Consumo de SPA por Sexo y Condición Juvenil.

Condición Juvenil			Dependiente - No autónomo	Dependiente -Autónomo	Independiente - No autónomo	Independiente - Autónomo
SPA	Alguna vez	Sexo	% del N de columna			
Alcohol	No	Hombre	44,40%	25,00%	33,30%	0,00%
		Mujer	55,60%	75,00%	66,70%	100,00%
	Si	Hombre	46,10%	46,90%	54,90%	56,50%
		Mujer	53,90%	53,10%	45,10%	43,50%
Cigarrillo	No	Hombre	36,20%	35,00%	34,10%	39,40%
		Mujer	63,80%	65,00%	65,90%	60,60%
	Si	Hombre	52,60%	55,60%	63,20%	66,00%
		Mujer	47,40%	44,40%	36,80%	34,00%
Cocaína	No	Hombre	42,50%	42,50%	49,10%	50,00%
		Mujer	57,50%	57,50%	50,90%	50,00%
	Si	Hombre	88,00%	76,90%	91,70%	100,00%
		Mujer	12,00%	23,10%	8,30%	0,00%
Éxtasis	No	Hombre	44,60%	43,80%	50,90%	53,80%
		Mujer	55,40%	56,20%	49,10%	46,30%
	Si	Hombre	75,00%	100,00%	87,50%	100,00%
		Mujer	25,00%	0,00%	12,50%	0,00%
Hongos	No	Hombre	44,30%	41,90%	50,90%	50,70%
		Mujer	55,70%	58,10%	49,10%	49,30%
	Si	Hombre	85,70%	100,00%	77,80%	100,00%
		Mujer	14,30%	0,00%	22,20%	0,00%
LSD	No	Hombre	44,90%	42,20%	51,40%	53,20%
		Mujer	55,10%	57,80%	48,60%	46,80%
	Si	Hombre	66,70%	90,00%	75,00%	100,00%
		Mujer	33,30%	10,00%	25,00%	0,00%

Fuente: Análisis propio.

Nota: Todas las preguntas corresponden a la pregunta si habían consumido alguna vez la sustancia psicoactiva.

4. Reflexiones finales

En este estudio nos propusimos revisar la relación entre la condición juvenil, como ámbito diferenciador de prácticas sociales, con el proceso de inicio, escalamiento y diversificación de los consumos de algunas SPA entre estudiantes universitarios. Para ello realizamos un proceso de re-análisis a partir de los datos desagregados de una universidad

regional colombiana, seleccionada de un total de doce instituciones de educación superior de los países andinos, que participaron en el II Estudio epidemiológico sobre uso de drogas en individuos universitarios, 2012.

El principal hallazgo está relacionado con la poca significancia que tienen las diferencias de la condición juvenil entre los sujetos estudiantes encuestados, frente a los procesos de consumo de sustancias psicoactivas. La negación del supuesto original que predecía

intuitivamente, en el orden teórico y práctico, que la condición juvenil genera diferencias en las prácticas de consumo de las personas, hace sospechar sobre la categoría *condición juvenil* como diferenciadora de prácticas, y advierte además sobre la necesidad de mejorar la operacionalización del concepto condición juvenil frente a las prácticas.

La situación universitaria tiende a homogenizar la condición juvenil diferenciada con respecto al consumo de SPA. A pesar de que hay diferencias entre las tipologías de condición juvenil construidas, cuando se habla de consumo de drogas las diferencias se disminuyen, lo cual permite interrogarse sobre la naturaleza homogeneizadora del contexto universitario y, sobre todo, sobre el proceso de selección social acumulado, sobre el dispositivo académico, y sobre la práctica de consumo (Bourdieu, 2012).

Entre los *sujetos jóvenes* de la institución analizada, si bien la entrada a la universidad y los primeros años de vida universitaria se corresponden con un incremento en el consumo y en la diversificación de este, las trayectorias de consumo de casi todas las sustancias -legales e ilegales- comenzaron entre el rango de edad promedio del fin de la secundaria y el inicio de los estudios universitarios.

La etapa de la *juventud*, especialmente en su momento universitario, es un momento de vulnerabilidad para el consumo de SPA, lo cual se produce por las dinámicas y experiencias propias del ambiente estudiantil y juvenil. Las prácticas de consumo de SPA exponen como vulnerables a toda la población estudiantil, no solo a las personas de condiciones socioeconómicas difíciles.

Este ejercicio evidenció la debilidad de este tipo de estudios cuando se utiliza información secundaria, pues las dimensiones analíticas del cuestionario de la Cicad-OEA y los indicadores incluidos en ella no son sensibles para marcar diferencias. Una sugerencia sería mejorar el cuestionario con variables externas al consumo, para establecer las posibles diferenciaciones.

A partir de este ejercicio, se obtiene un marco de preguntas sobre el tema, y este artículo se propone como una descripción de los procesos de consumo en sujetos universitarios, y en un marco problematizador que le da sentido

a la segunda fase de esta investigación, que indagará por las motivaciones para el consumo entre estudiantes universitarios.

Lista de referencias

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor, Jungla Simbólica.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México, D. F.: Taurus.
- Castellanos-Obregón, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Manizales: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Castellanos-Obregón, J. M. & Espinosa-Herrera, G. (2013). Revisión de las tendencias de investigación sobre consumo de sustancias ilegales por los jóvenes. *Virajes*, 15, (2), pp. 15-55.
- Cicad/OEA (2013). *II Estudio Epidemiológico Andino sobre consumo de drogas en la población universitaria*. Proyecto Pradican del Programa Anti-drogas Ilícitas en la Comunidad Andina. Informe regional Colombia, 2012, Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/Upload/20132718338Informe_Regional.pdf
- Dussán, C. & Castellanos-Obregón, J. M. (2013). *Potenciales causas que afectaron el proceso de admisión 2013-1 en la Universidad de Caldas*. Informe Final. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Fernández, P. (2010). *Estudio de los factores de riesgo y protección del consumo de sustancias en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá, España.
- Gallego, J. J. (1990). *Factores de riesgo para el consumo de drogas, estudio epidemiológico*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España.



- García, M. del R. (2003). *Consumo de drogas en adolescentes: diseño y desarrollo de un programa de prevención escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- González, B. (2010). *Documentos de trabajo. Policonsumo de sustancias psicoactivas*. Recuperado de: <http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/ddt-policonsumo.pdf>
- Henao, S. (2010). *Representaciones sociales del consumo de drogas y de las intervenciones respectivas en un contexto local: la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España.
- Kandel, D. & Jessor, R. (2002). *The Gateway Hypothesis Revisited. Stages and pathways of drug involvement: Examining the Gateway Hypothesis*. New York: Cambridge University Press.
- Kandel, D. & Yamaguchi, K. (1985). *Developmental patterns of the use of legal, illegal, and medically prescribed psychotropic drugs from adolescence to young adulthood*. Washington, D. C.: Government Printing Office.
- López-Cabello, A. S. (2013). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 185-197. Doi: 10.11600/1692715x.11112140512
- López, M. J., Santín, C., Torrico, E. & Rodríguez, J. M. (2003). Consumo de sustancias psicoactivas en una muestra de jóvenes universitarios. *Psicología y Salud*, 13 (1), pp. 5-17.
- Martínez, J. M. (2006). *Factores de riesgo y protección ante el consumo de drogas y representaciones sociales sobre el uso de éstas en adolescentes y adultos jóvenes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Ministerio de la Protección Social & Unodoc Colombia (2010). *La prevención en manos de las y los jóvenes*. Recuperado de: http://www.descentralizadrogas.gov.co/pdfs/documentacion/material-educativo/La_prevenccion_en_manos_de_los_jovenes%20-%20heramientas_pedagogicas.pdf
- Muñoz, G. (2012). Jóvenes, Culturas y Poderes. La trayectoria del Grupo de investigación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 712-715.
- Navarro, B. (2007). *Consumo de drogas en jóvenes y conducción de vehículos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Oñate, P. (1987). Prevención educacional de las toxicomanías: Criterios básicos. *Comunidad y Drogas*, (3), pp. 83-89.
- Ragin, C. (2007). *La construcción social de la investigación. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, Sage Publications.
- Reguillo, R. (2010). *La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Romo, N. (2005). *Género y uso de drogas: la invisibilidad de las mujeres*. Recuperado de: <http://www.fundacionmhm.org/pdf/Mono5/Articulos/articulo4.pdf> consultado 02/3/2015
- Romo, N. (2010). La mirada de género en el abordaje de los usos y abusos de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 35 (3), pp. 269-272.
- Tirado, M., Aguaded, G. & Marín, G. (2009). Factores de protección y de riesgo del consumo de alcohol en alumnos de la Universidad de Huelva. Huelva: Universidad de Huelva.
- Vargas, C. & Trujillo, H. (2006). Secuencia, asociación y riesgo de consumo. *Psicología conductual*, 14, pp. 41-62.
- Verdugo-Lucero, J. L., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I. & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 79-91. Doi: 10.11600/1692715x.1114120312.
- Zapata, M. A. (2010). *Consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes estudiantes de licenciatura en antropología, un primer acercamiento al caso de la Enah (Escuela Nacional de Antropología e Historia)*. Tesis de Maestría. México, D. F., México.

Referencia para citar este artículo: Merino-Soto, C. (2016). Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1469-1477.

Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces- expertos*

CÉSAR MERINO-SOTO**

Investigador Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Artículo recibido en junio 12 de 2015; artículo aceptado en julio 14 de 2015 (eds.)

• **Resumen (analítico):** El presente reporte de investigación preliminar tiene por objetivo evaluar la percepción de la dificultad de los ítems de un cuestionario de personalidad, en dos grupos de evaluadores: estudiantes universitarios y profesores (jueces expertos). La muestra fueron dos grupos: estudiantes y profesores identificados como jueces expertos. Independientemente, para ambos grupos se administró un formulario de opinión sobre la dificultad de lectura o claridad de los ítems del EPQR (Eysenk Personality Questionnaire-Revised). Se hallaron diferencias en los porcentajes de ítems identificados como poco claros, y el acuerdo entre ambos grupos fue mayormente bajo. Estos resultados ponen en relevancia la inclusión del examinado en la evaluación de la dificultad de los ítems usando formularios estandarizados.

Palabras clave: Validez, pruebas, metodología, acuerdo, Perú (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Perception of item clarity: Comparison of judgments between students and expert-judges

• **Abstract (analytic):** The aim of this preliminary study is to assess the perceived difficulty of the items of a personality questionnaire in two groups of participants: university students and teachers (expert-judges). As part of content validity, it examines the degree of readability of the items, usually evaluated by expert judges; however, contributions from the potential examinees have not been previously examined. The sample consisted of two groups: students and teachers identified as expert judges. Independently, both groups were asked their opinions on the readability or clarity of the items in an EPQR test (Eysenck Personality Questionnaire-Revised). The results demonstrated a significant difference in the percentage of items identified as unreadable and agreement between the two groups was mostly low. These results point to the inclusion of examinees in assessing the readability of items contained in standardized forms, and the potential increase in the construction of irrelevant variance if the process does not include the active participation of those filling out the form or taking the test.

Key words: Validity, tests, methodology, agreement, Peru (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo corto (área de ciencias sociales, subárea psicología) se ha realizado durante el periodo de enero del 2012 a enero de 2014, como parte de la línea de investigación psicométrica del Instituto de Investigación de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres (Lima, Perú). El nombre de la investigación es: "Metodologías de validez de contenido", avalada por el Instituto de Investigación de Psicología, Universidad de San Martín de Porres, sin referencia numérica.

** Psicólogo, Master en Psicología educativa, investigador en el Instituto de Investigación de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres. Dirección de correspondencia: Av. Tomás Marsano 242 (5to piso)-Lima 34, Perú. Correos electrónicos: cmerinos@usmp.pe; sikayax@yahoo.com.ar



Percepção de clareza de itens: Comparação do julgamento de estudantes e juízes-especialistas

• **Resumo (analítico):** Esta pesquisa preliminar consiste em avaliar a percepção da dificuldade dos itens de um questionário de personalidade, em dois grupos de avaliadores: estudantes universitários e professores (juízes especialistas tematicamente). A amostragem é composta de dois grupos: estudantes e professores identificados como juízes especialistas. Independentemente disso, para ambos os grupos foi aplicado um formulário de avaliação sobre a dificuldade de leitura e clareza dos itens de EPQR (Eysenk Personality Questionnaire-Revised). Foram encontradas diferenças nos percentuais de itens identificados como incertos, e o acordo entre os dois grupos foi baixo, em sua maioria. Estes resultados colocam em relevância a inclusão da pessoa examinada na avaliação da dificuldade de compreensão dos itens utilizados em formulários padronizados.

Palavras-chave: Validade, teste, metodologia, acordo, Peru (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde hace años, la participación del examinado como fuente de valoración e impacto en las características psicométricas de los instrumentos ha sido establecida como una fuente importante e interactiva con los resultados de los análisis psicométricos subsecuentes (Fiske, 1967, Morse & Morse, 2002, Nevo, 1995, Schinka & Borum, 1994, Secolsky, 1983), pero parece poco frecuente que sea incluido en los planes de validación como un agente proactivo, menos pasivo y discerniente de las características del procedimiento de medición de atributos psicológicos. Un área en que los examinados han hecho valoraciones sobre las pruebas que les administran ha sido sobre sus actitudes hacia las pruebas de rendimiento (McCarthy & Goffin, 2003), pero podría requerirse su participación respecto a sus percepciones sobre algunos aspectos relevantes de la validez del instrumento (Nevo, 1995). En este marco, el examinado puede usar su experiencia acumulativa y directa sobre el material leído, y presumiblemente relacionada con el constructo. Dentro de las propiedades de los ítems evaluados durante el proceso de construcción de instrumentos, la claridad de los mismos se refiere al grado en que el ítem puede ser entendido por el examinado, asumiendo un nivel constante de comprensión lectora. Este aspecto puede estar involucrado en la

validez aparente o *de facie* (DeVon et al. 2007, Haladyna, 2004), un aspecto que puede ser útil para tomar decisiones sobre la construcción inicial de los ítems, y que ha sido abordado en algunas medidas de personalidad (McCrae, Costa & Martin, 2005).

Efectivamente, la percepción de los examinados sobre la dificultad de los ítems interacciona con algunos aspectos de la validez de los ítems (Morse & Morse, 2002), y debería ser considerada como una fuente activa para tomar decisiones en el proceso de adaptación o construcción de pruebas. Esta percepción de los examinados pueden ser identificados como juicios sobre la utilidad de los ítems o de sus propiedades aparentes, pues señalarían potenciales problemas en los ítems (Downing, 2005) y una amenaza a la validez de constructo (Downing, 2002). Esto puede considerarse como parte de la dificultad intrínseca de una tarea, que exige al evaluado un monto de carga cognitiva para realizarlo (Sweller, 2010); este aspecto podría deducirse de un análisis lógico de las demandas cognitivas de la tarea, pero también de la propia percepción de examinado (Secolsky, 1983, Secolsky, Kossar, Magaram & Fuentes, 2011) que potencialmente representa la muestra hacia la cual se dirige el instrumento. Aunque parece más razonable que los investigadores con experiencia y conocimientos en construcción de pruebas o en el constructo de interés, sean elegidos en el proceso de identificar el nivel de

claridad de los ítems, ellos únicamente pueden hacer estimaciones sobre la dificultad que los examinados encontrarían al responder los ítems. En esta situación, nos podemos preguntar si sería similarmente efectivo indagar sobre la claridad de los ítems en los mismos sujetos de estudio; por lo tanto, el cuestionamiento que plantea el presente manuscrito es ¿por qué no indagar en los mismos examinados la percepción de la legibilidad o claridad de los ítems, indicadores que finalmente se utilizarán en ellos?

El propósito de este breve reporte es explorar los efectos en la percepción de claridad de los ítems de un cuestionario de personalidad, comparando los juicios de estudiantes y expertos en evaluación psicológica. El enfoque exploratorio de los resultados permitiría descubrir si la evaluación de la claridad de los ítems puede ser diferente entre ambos grupos, y lo cual llevaría a sugerir que la valoración de la claridad de los elementos que componen un instrumento contiene un monto de variabilidad dependiente de los grupos evaluados. Si esta variabilidad se confirma, respecto a los jueces expertos y propios examinados, se debería sugerir que la inteligibilidad de los ítems debe ser evaluada por diferentes grupos y no únicamente por el grupo de expertos.

2. Método

Participantes

Los participantes fueron dos grupos de valoración o “jueces”, estudiantes y profesores. En los estudiantes, el contexto del estudio fue la escuela de psicología de una universidad pública y otra privada, ambos en Lima Metropolitana. Fueron 36 participantes de estudios regulares, mayoritariamente mujeres ($n=23$, 63%), todos entre 18 y 24 años de edad (promedio 21.3 años), cursando entre el tercero y sexto ciclo de estudios. Respecto a los profesores elegidos que sirvieron como “jueces expertos”, fueron 6 de cursos de pregrado y 1 de postgrado de la universidad privada (edad promedio 39 años), que enseñaban por lo menos 2 cursos sobre pruebas psicológicas; tres de ellos con maestría

y uno con doctorado; algunos con publicaciones y con experiencia en construcción de pruebas; además, declararon tener experiencia en investigación y en asesoría de tesis.

Instrumento

Cuestionario de Personalidad de Eysenck, versión revisada (EPQR; Eysenck & Eysenck, 2001). Este instrumento evalúa la personalidad en tres dimensiones básicas (Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo), y es ampliamente usado en adultos. Son 83 ítems respondidos como Sí o No. Hay una extensa investigación de validez y confiabilidad internacional sobre esta versión revisada.

Procedimiento

Los estudiantes llenaron el EQPR en sus aulas de clase o pequeños grupos, aplicándose las instrucciones estandarizadas del instrumento. Inmediatamente luego de responder al instrumento, se les dio un formulario de opinión sobre el grado en que los ítems fueron comprensibles y claros durante la experiencia de llenado. Cada ítem fue valorado usando una escala del 1 (*Nada entendible*) al 5 (*Completamente entendible: Ninguna duda para entender el ítem*). Por otro lado, los profesores-jueces llenaron independientemente el mismo formulario, pero con las instrucciones modificadas para valorar el grado de dificultad o claridad que creían que los examinados encontrarían en cada ítem; en estas instrucciones para los profesores-jueces, se identificó que los potenciales examinados serían adultos egresados, universitarios y personas de la comunidad en general. Ambos grupos primero llenaron el consentimiento informado.

El análisis aplicó el método descrito por Merino-Soto y Livia (2009) para representar la estimación la validez de cada ítem respecto a su claridad, con el cual se obtiene una estimación puntual y por intervalos de confianza del coeficiente V de validez de contenido (Aiken, 1980, 1985). Estos intervalos de confianza se basaron en la metodología de Penfield y

Giocobi (2004), que usaron la técnica score (Wilson, 1927) para desarrollar intervalos de confianza asimétricos para variables binomiales. Se usará el nivel de confianza del 95%. Respecto al coeficiente V, se examinará la dirección de las diferencias (resta simple entre V de estudiantes y V de profesores-jueces) y el acuerdo en la detección de ítems que superan o están por debajo del criterio de aceptación de la validez.

3. Resultados

Uno de los aspectos que se analizó fue la dirección de las diferencias, es decir, si los profesores o estudiantes tendieron a mostrar coeficientes relativamente elevados (Tablas 1 y 2). En la escala Extroversión, el 68% de los ítems tuvieron coeficientes V que fueron mayores en los profesores; en la escala Sinceridad, la orientación de las diferencias fue del 50%, mientras que en Psicoticismo y Neuroticismo, el porcentaje de coeficientes mayores en profesores fue 52% y 41%, respectivamente. Considerando todos los ítems, el 51% tuvo coeficientes V mayores en los profesores respecto a los estudiantes. Esto sugiere que hubo una tendencia similar entre estudiantes y profesores-jueces respecto a la magnitud de los coeficientes V; justamente, la diferencia estandarizada (Cohen, 1992) entre los coeficientes V promedio de estudiantes y profesores-jueces fue trivial: -0.22 (Extroversión), 0.04 (Sinceridad), 0.07 (Psicoticismo) y 0.27 (Neuroticismo). Estos resultados parecen señalar que la percepción de la dificultad de los ítems es similar entre ambos grupos, sin embargo, los siguientes análisis mostraron resultados disímiles.

Para las siguientes comparaciones, se decidió que el criterio mínimo para aceptar un consenso en la claridad del ítem con el coeficiente V fuera 0.75 (nivel mínimo ligeramente superior al propuesto por Merino-Soto & Livia, 2009). Por lo tanto se usó su límite inferior del I.C. 95% para identificar los ítems percibidos como poco claros, de tal modo que si el límite inferior del coeficiente V

para un ítem era igual o mayor a 0.75, éste se consideraba como válido; en caso contrario, el ítem se identificaba como no válido. En la Tabla 1 y 2 aparecen las estimaciones de V y sus intervalos de confianza. La proporción de ítems identificados fue diferente entre profesores y estudiantes: Extraversión (0.36 vs 0.10), Mentira (0.44 vs 0.05), Psicoticismo (0.30 vs 0.17) y Neuroticismo (0.52 vs 0.13); la magnitud de las diferencias de estas proporciones, evaluado por el coeficiente w (Sheskin, 2007) fue, 0.46, 0.71, 0.21 y 0.65, respectivamente, y sugieren discrepancias que van desde pequeñas a grandes. Por otro lado, el coeficiente kappa calculado para examinar el acuerdo obtenido entre ambos grupos fue, respectivamente, 0.33 ($p > 0.05$), 0.13 ($p > 0.05$), .41 ($p < 0.05$) y .24 ($p > 0.05$). El ajuste por sesgo y prevalencia del coeficiente kappa, (Pabak: Byrt, Bishop & Carlin, 1993), fue 0.47 (aceptable), 0.22 (pobre), 0.56 (aceptable) y 0.21 (pobre). Los niveles cualitativos se refieren a la propuesta de Cicchetti (2001).

Tabla 1. *V de Aiken y sus Intervalos de Confianza para Extroversión y Sinceridad^a*

Extroversión					Sinceridad				
Ítem	Estudiantes		Profesores		Ítem	Estudiantes		Profesores	
	V _{Aiken}	IC 95%	V _{Aiken}	IC 95%		V _{Aiken}	IC 95%	V _{Aiken}	IC 95%
3	0.945	0.895 - 0.972	1.000	0.879 - 1.000	5	0.833	0.763-0.885	0.928	0.772 - 0.980
6	0.805	0.733-0.861	0.715	0.530 - 0.848	7	0.895	0.834-0.935	0.858	0.686 - 0.943
12	0.653	0.572-0.725	0.785	0.604 - 0.897	10	0.938	0.885-0.967	0.965	0.824 - 0.994
16	0.918	0.861-0.952	0.965	0.824 - 0.994	11	0.86	0.794-0.907	0.858	0.686 - 0.943
22	0.93	0.876-0.961	0.893	0.728 - 0.963	14	0.855	0.788-0.903	0.823	0.645 - 0.922
25	0.93	0.876-0.961	0.965	0.824 - 0.994	21	0.938	0.885-0.967	0.928	0.772 - 0.980
27	0.945	0.895-0.972	0.928	0.772 - 0.980	30	0.785	0.711-0.844	0.643	0.458 - 0.793
28	0.965	0.921-0.985	1.000	0.879 - 1.000	33	0.93	0.876-0.961	0.965	0.824 - 0.994
31	0.848	0.780-0.897	0.893	0.728 - 0.963	36	0.895	0.834-0.935	0.858	0.686 - 0.943
39	0.923	0.867-0.956	0.858	0.686 - 0.943	38	0.903	0.843-0.941	0.858	0.686 - 0.943
46	0.867	0.802-0.913	1.000	0.879 - 1.000	43	0.895	0.834-0.935	0.823	0.645 - 0.922
47	0.918	0.861-0.952	0.965	0.824 - 0.994	45	0.965	0.921-0.985	1.000	0.879 - 1.000
49	0.910	0.852-0.947	0.965	0.824 - 0.994	56	0.895	0.834-0.935	0.965	0.824 - 0.994
53	0.93	0.876-0.961	0.965	0.824 - 0.994	60	0.938	0.885-0.967	0.823	0.645 - 0.922
57	0.93	0.876-0.961	0.965	0.824 - 0.994	65	0.93	0.876-0.961	1.000	0.879 - 1.000
58	0.953	0.904-0.977	1.000	0.879 - 1.000	68	0.953	0.904-0.977	1.000	0.879 - 1.000
69	0.828	0.757-0.880	0.643	0.458 - 0.793	79	0.923	0.867-0.956	0.928	0.772 - 0.980
70	0.883	0.820-0.925	0.965	0.824 - 0.994	82	0.945	0.895-0.972	1.000	0.879 - 1.000
77	0.86	0.794-0.907	0.858	0.686 - 0.943					

^a: en negrita, los coeficientes (V Aiken) y sus intervalos que están por debajo del criterio $V = .75$

Calculado para el grupo total de ítems, los estudiantes y profesores identificaron 10 (0.12) y 34 (0.41) ítems respectivamente que no superaban el criterio $V = .75$. Es decir, los

profesores detectaron 5 veces más ítems (Odds Ratio = 5.07) que los estudiantes. La diferencia entre estas proporciones fue moderada ($w = 0.49$).

Tabla 2. *V de Aiken y sus Intervalos de Confianza para Psicoticismo y Neuroticismo^a*

Psicoticismo					Neuroticismo				
Ítem	Estudiantes		Profesores		Ítem	Estudiantes		Profesores	
	V _{Aiken}	IC 95%	V _{Aiken}	IC 95%		V _{Aiken}	IC 95%	V _{Aiken}	IC 95%
1	0.903	0.843-0.941	0.715	0.530 – 0.848	2	0.918	0.861 – 0.952	0.928	0.772 – 0.980
9	0.93	0.876-0.961	0.858	0.686 – 0.943	4	0.883	0.820 – 0.925	0.715	0.530 – 0.848
15	0.778	0.703-0.838	0.715	0.530 – 0.848	8	0.875	0.811 – 0.919	0.858	0.686 – 0.943
17	0.828	0.757-0.880	1.000	0.879 – 1.000	13	0.73	0.652 – 0.796	0.678	0.492 – 0.820
23	0.84	0.771-0.891	0.965	0.824 – 0.994	18	0.945	0.895 – 0.972	0.893	0.728 – 0.963
26	0.89	0.828-0.931	0.678	0.492 – 0.820	19	0.855	0.788 – 0.903	0.823	0.645 – 0.922
29	0.84	0.771-0.891	0.823	0.645 – 0.922	20	0.813	0.741 – 0.868	0.573	0.392 – 0.736
34	0.93	0.876-0.961	0.858	0.686 – 0.943	24	0.89	0.828 – 0.931	0.893	0.728 – 0.963
37	0.918	0.861-0.952	0.928	0.772 – 0.980	32	0.903	0.843 – 0.941	0.823	0.645 – 0.922
40	0.958	0.911-0.980	0.928	0.772 – 0.980	35	0.875	0.811 – 0.919	0.785	0.604 – 0.897
44	0.723	0.644-0.789	0.573	0.392 – 0.736	41	0.855	0.788 – 0.903	0.928	0.772 – 0.980
48	0.89	0.828-0.931	0.785	0.604 – 0.897	42	0.965	0.921 – 0.985	0.965	0.824 – 0.994
50	0.958	0.911-0.980	0.965	0.824 – 0.994	52	0.91	0.852 – 0.947	0.965	0.824 – 0.994
51	0.938	0.885-0.967	0.965	0.824 – 0.994	54	0.86	0.794 – 0.907	0.823	0.645 – 0.922
55	0.93	0.876-0.961	0.965	0.824 – 0.994	62	0.89	0.828 – 0.931	0.928	0.772 – 0.980
59	0.918	0.861-0.952	0.965	0.824 – 0.994	64	0.895	0.834 – 0.935	0.928	0.772 – 0.980
61	0.93	0.876-0.961	0.928	0.772 – 0.980	72	0.945	0.895 – 0.972	1.000	0.879 – 1.000
63	0.645	0.564-0.718	0.643	0.458 – 0.793	73	0.953	0.904 – 0.977	1.000	0.879 – 1.000
66	0.93	0.876-0.961	1.000	0.879 – 1.000	75	0.938	0.885 – 0.967	0.858	0.686 – 0.943
67	0.923	0.867-0.956	0.965	0.824 – 0.994	76	0.938	0.885 – 0.967	0.928	0.772 – 0.980
71	0.945	0.895-0.972	0.965	0.824 – 0.994	78	0.903	0.843 – 0.941	0.785	0.604 – 0.897
74	0.958	0.911-0.980	0.965	0.824 – 0.994	81	0.583	0.501 – 0.660	0.428	0.264 – 0.608
80	0.793	0.719-0.851	0.965	0.824 – 0.994	83	0.91	0.852 – 0.947	1.000	0.879 – 1.000

^aEn negrita, los coeficientes (V Aiken) y sus intervalos que están por debajo del criterio $V = .75$

4. Discusión

El presente estudio expone la comparación de los juicios de jueces expertos (profesores) y examinados (estudiantes) respecto a la dificultad percibida de los ítems del EPQR. Considerando los índices de acuerdo obtenidos, especialmente los corregidos por acuerdo aleatorio, ambos los grupos coinciden pocas veces en identificar los ítems que consideran difíciles de entender por los potenciales examinados. Esto significa que la discrepancia en percibir el grado de inteligibilidad no puede considerarse equivalente entre jueces expertos y los mismos examinados, pues habrá diferencias en los ítems que identificarán como problemáticos. Esto debe alertar al investigador o constructor de pruebas, sobre la efectividad de la valoración obtenida en un solo grupo de evaluados, la cual es rutinariamente obtenida desde profesionales o investigadores con experiencia temática o experiencia en la interacción con la muestra objetivo.

En el papel de “juez”, el evaluador puede expresar percepciones sobre las características de los ítems, y desde la propia experiencia como receptor del cuestionario. La percepción de los examinados sobre la dificultad de los ítems se ha relacionado con varias características estadísticas de los ítems y con el desempeño esperado en una prueba (Morse & Morse, 2002), los cuales pueden ser mejores aproximaciones de lo que se puede hallar durante el piloteo o aplicación de los instrumentos a la muestra de estudio. Entonces, el juicio de jueces expertos puede no ser un suficiente criterio para valorar el grado de inteligibilidad de un ítem; más bien, el juicio de los examinados puede dar una señal de alerta sobre los ítems que podrían generar varianza no relacionada al constructo (Downing, 2002), y tomar decisiones al respecto. Obtener la percepción de jueces expertos puede parecer, en consecuencia, menos eficaz en este proceso, pues las decisiones que se tomarían sobre la modificación, remoción o permanencia de los ítems serán diferentes de acuerdo al tipo de “juez” que de utilice.

Los resultados conducen a plantear varias cuestiones sobre la valoración de la dificultad de los ítems, efectuada únicamente

por un equipo de expertos o incluyendo a los potenciales examinados del instrumento. Primero, que la evaluación de la claridad de los ítems podría ser efectuada por varios grupos de potenciales examinados, más aún si se consideran una amplia cobertura de aplicación de un instrumento (estudiantes no universitarios, trabajadores, etc.), lo que garantizaría mejor la generalizabilidad de estos juicios y aportaría evidencias de la replicación de los resultados. En segundo lugar, que los juicios de profesores-jueces pueden tomarse con precaución cuando evalúan la inteligibilidad de los ítems. Y tercero, que una muestra combinada de participantes-objetivo y jueces expertos pueden dar una mejor contribución.

Una cuestión más crítica es si los jueces expertos pueden desempeñarse mejor respecto al constructo en lugar que calificar el grado de comprensión de los ítems, pero se puede requerir un mejor muestreo de jueces expertos, entre los que se priorice la mayor experiencia posible con el tipo de sujetos a los que el instrumento se dirige.

Algunos aspectos metodológicos pueden resaltarse para la presente investigación. Primero, la valoración obtenida fue mediante el mismo método (cuestionario), y logró capturar las diferentes percepciones en los dos grupos. Esto ayudó a evitar el posible sesgo del método y lograr identificar las diferencias entre los grupos. Por lo tanto, hay una ventaja de aplicar el mismo método de obtención de juicios en evaluados y jueces para propósitos de comparación y cuantificación. Sin embargo, esto no excluye alguna metodología cualitativa que pueda responder al mismo problema. Segundo, se debe señalar que, aunque varios de los coeficientes de acuerdo kappa no fueron estadísticamente significativos, la significancia práctica de los resultados fue de mayor importancia, pues es conocido que el efecto del tamaño muestra regularmente ocasiona una pérdida del poder estadístico en todas las pruebas inferenciales de evaluación del acuerdo (Cicchetti, 2007). Finalmente, debe anotarse que la metodología de intervalos de confianza para el coeficiente V permite una mejor descripción cuantitativa de su valor poblacional (Penfield & Gioacobi, 2004) y observar las diferencias

entre grupos de manera heurística, tal como se lo aplicó aquí. Sin embargo, se requiere una estimación cuantitativa y de las diferencias, y posiblemente, obtener intervalos de confianza para las diferencias entre coeficientes V sea una opción razonable e interesante. El intervalo de confianza para las diferencias puede tener un valor descriptivo y de prueba de hipótesis (Newcombe, 2012), y ambos aspectos son útiles para producir decisiones mejor informadas sobre la validez de contenido.

El presente estudio concluye que, mediante un método sencillo en su implementación, sus resultados pueden crear una línea base específica para guiar el diseño de estudios de validez de contenido, en el que se incluya la perspectiva del participante mediante la evaluación auto-informada de su comprensión de los ítems. Esto también es pertinente para contribuir a la validez aparente o de facie, y extender su aplicación hacia otros aspectos de la validez de contenido habitualmente evaluadas, como la relevancia y la representatividad de los ítems respecto a su constructo.

Una limitación importante de la investigación es que el nivel de habilidad lectora del examinado pudo haber puesto un necesario límite a su percepción de claridad de los ítems, pero en el presente estudio esta habilidad se asumió constante o al menos distribuida homogéneamente. Una futura investigación requerirá controlar esta variable mediante la evaluación directa de la capacidad lectura o una aproximación psicométricamente válida de la misma (por ejemplo, Giménez, Luque, López-Zamora & Fernández-Navas, 2015, Lefly & Pennington, 2000, Olson, Smyth, Wang & Pearson, 2011).

Lista de referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, pp. 955-959.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, pp. 131-142.
- Byrt, T., Bishop, J. & Carlin, J. B. (1993). Bias, prevalence and kappa. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46, pp. 423-429.
- Cicchetti, D. V. (2001). The precision of reliability and validity estimates revisited: Distinguishing between clinical and statistical significance of sample size requirements. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23, pp. 695-700.
- Cicchetti, D. V. (2007). Assessing the reliability of blind wine tasting: Differentiating levels of clinical and statistical meaningfulness. *Journal of Wine Economics*, 2 (2), pp. 196-202.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), pp. 155-159. Doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155.
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J. (...) Kostas-Polson, E. (2007). A psychometric Toolbox for testing Validity and Reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39 (2), pp. 155-164.
- Downing, S. M. (2002). Construct-irrelevant variance and flawed test questions: Do multiple-choice item-writing principles make any difference? *Academic Medicine*, 77 (10), pp. 103-104.
- Downing, S. M. (2005). The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 10 (2), pp. 133-143.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. G. (2001). *Cuestionario de Personalidad de Eysenck, versión revisada (EPQ-R)*. Madrid: TEA.
- Fiske, D. W. (1967). The subjects react to test. *American Psychologist*, 22, pp. 287-296.
- Giménez, A., Luque, A. L., López-Zamora, M. & Fernández-Navas, M. (2015). Autoinforme de Trastornos Lectores para Adultos (Atlas). *Anales de Psicología*, 3 (1), pp. 109-119. Doi.org/10.6018/analesps.31.1.166671.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lefly, D. L. & Pennington, B. F. (2000). Reliability and Validity of the Adult Reading History Questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 286-296. Doi: 10.1177/002221940003300306.
- McCarthy, J. M. & Goffin, R. D. (2003). Is the Test Attitude Survey psychometrically sound? *Educational and Psychological Measurement*, 63 (3), pp. 446-464. Doi:10.1177/0013164403063003007.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr. & Martin, T. A. (2005). The NEO-PI-3: A more readable Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 84, pp. 261-270.
- Merino-Soto, C. & Livia, C. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales en Psicología*, 25 (1), pp. 169-171.
- Morse, D. T. & Morse, L. W. (2002). Are undergraduate examinee's perceptions of item difficulty related to item characteristics? *Perceptual and Motor Skills*, 95 (3-2), pp. 1281-1286.
- Nevo, B. (1995). Examinee Feedback Questionnaire: Reliability and validity measures. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (3), pp. 499-504. Doi:10.1177/0013164406299132.
- Newcombe, R. G. (2012). *Confidence intervals for proportions and related measures of effect size*. Boca Raton: CRC Press.
- Olson, K., Smyth, J. D., Wang, Y. & Pearson, J. E. (2011). The self-assessed literacy index: Reliability and validity. *Social Science Research*, 40 (5), pp. 1465-1476. Doi:10.1016/j.ssresearch.2011.05.002.
- Penfield, R. D. & Giacobbi, P. R. Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), pp. 213-225.
- Schinka, J. A. & Borum, R. (1994). Readability of normal personality inventories. *Journal of Personality Assessment*, 62, pp. 95-101. Doi: <http://dx.doi.org/10.1207>.
- Secolsky, C. (1983). Using examinee judgments for detecting invalid items on teacher-made criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurement*, 20, pp. 51-63.
- Secolsky, C., Kossar, B., Magaram, E. & Fuentes, V. (2011, october). *Estimating examinee intrinsic difficulty for providing greater specificity of feedback for instruction*. Paper presented at the annual meeting of the International Association of Educational Assessment, Manila, Philippines.
- Sheskin, J. (2007). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. Boca Ratón: Chapman and Hall/CRC.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 123-138. Doi:10.1007/s10648-010-9128-5.
- Wilson, E. B. (1927). Probable inference, the law of succession, and statistical inference. *Journal of the American Statistical Association*, 22, pp. 209-212.

Referencia para citar este artículo: De Oliveira, C. E., Pereira Alberto, M. de F. & Borges Bittencourt, N. de F. (2016). Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1479-1492.

Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira*

CLEIDE ESTER DE OLIVEIRA**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil.

MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO***

Professora do Departamento de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

NADIR DE FÁTIMA BORGES BITTENCOURT****

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil.

Artículo recibido en abril 13 de 2015; artículo aceptado en agosto 19 de 2015 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** Este trabalho tem como objetivo a análise dos discursos materializados nas práticas discursivas de líderes políticos pertencentes à bancada evangélica e/ou ultraconservadores frente às políticas educacionais de combate à homofobia. Procurou-se compreender os vários discursos produzidos por esses líderes em função de iniciativas de reconhecimento da diversidade sexual e de políticas públicas de combate à homofobia no contexto da escola. Para analisar tais objetivos, ancoramo-nos na análise do discurso apresentada por Michel Foucault (1969/2008). Utilizamos como corpus os vídeos localizados no site YouTube contendo o pronunciamento, a pregação, o debate ou a preleção de três líderes políticos e religiosos contrários às políticas públicas educacionais de combate à homofobia. Os resultados indicam que os sujeitos são atravessados por discursos de cunho moral, pseudocientífico, cultural e religioso que sustentam a heteronormatividade.

Palavras-chave: Educação, homofobia, heteronormatividade, discursos, exclusão (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Tensions and contradictions in political discourses to combat homophobia in the context of Brazilian schools

• **Abstract (analytical):** This study aims to analyze the discourses produced in the discursive practices of the religious and political leaders belonging to the evangelical churches and / or ultra-conservative political parties regarding educational policies to combat homophobia. The authors engage in the task of analyzing the various speeches made by these leaders in relation to initiatives

* Este artigo de investigação científica e tecnológica deriva-se de um estudo denominado: “Discursos, homofobia e políticas de direitos humanos”, em convênio IFMT/UFPB (acta de 27 de março de 2014). Mês e ano de início: julho, 2010; mês e ano de término: março, 2014. O artigo apoia-se em um enfoque eminentemente qualitativo. Área: Ciências Sociais; área do conhecimento: Psicologia Social; subárea: temas especiais.

** Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT-. Correio eletrônico: cleidester@hotmail.com

*** Professora Doutora do Departamento de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB-. Correio eletrônico: jfalberto@uol.com.br

**** Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT-. Correio eletrônico: nadirborges2@gmail.com



that promote sexual diversity and public policies that combat homophobia in schools. To achieve these goals, the study uses the discourse analysis developed by Michel Foucault (1969/2008). The corpus consists of videos located on YouTube that contain statements, preaching, debates or conferences involving three political and religious leaders opposed to educational policies that combat homophobia. The results indicate that the subjects produce discourses that are based on moral, pseudo-scientific, cultural and religious positions to argue for heteronormativity.

Key words: Education, homophobia, heteronormativity, discourses, exclusion (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Las tensiones y contradicciones en los discursos políticos relacionados a la lucha contra la homofobia en el contexto de la escuela brasileña

• **Resumen (analítico):** Este trabajo tiene como objetivo analizar los discursos materializados en las prácticas discursivas de los líderes religiosos y políticos que pertenecen a la “bancada evangélica” y/o ultraconservadores en función de las políticas educativas para combatir la homofobia. Se buscó comprender los diversos discursos de estos líderes debido a las iniciativas de reconocimiento de la diversidad sexual y las políticas públicas para combatir la homofobia en el contexto escolar. Para analizar estos objetivos, nos apoyamos en el análisis del discurso presentada por Michel Foucault (1969/2008). Usamos como corpus los videos localizados en el sitio de YouTube que contienen la declaración, la predicación, el debate o una conferencia de tres políticos y líderes religiosos que se oponen a la política pública educativa para combatir la homofobia. Los resultados indican que los sujetos están atravesados por discursos de naturaleza moral, pseudo-científica, cultural y religiosa que sostienen heteronormatividad.

Palabras clave: Educación, homofobia, heteronormatividad, discursos, exclusión (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Análise dos dados. -3.1. Senador Tito Flávio. -3.2. Deputado Julius César. -3.3. Deputado e pastor Justiniano. -4. Os efeitos de sentido. -5. Considerações finais. -Referências.

1. Introdução

A homossexualidade sempre foi e continua sendo alvo de rejeição por grande parte da sociedade, considerada, inclusive, como um transtorno psicológico. Foi em 1973 que a American Psychiatric Association (APA) a retirou da classificação de transtorno psicológico. Mas foi só no ano de 1991 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) a retirou da classificação de doença (Sousa, 2009).

Em 2004, um estudo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre o tema “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, que faz parte da coleção “Educação para Todos”, já apontava a necessidade de ações mais concretas no combate à violência, ao preconceito e à discriminação contra lésbicas,

gays, bissexuais, travestis e transexuais. O referido estudo enfatiza a importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceito e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos, nos diferentes espaços sociais.

A despeito de estudos indicativos da necessidade de ações educativas para enfrentar preconceitos, já havia no cenário brasileiro mobilizações dos movimentos sociais como, por exemplo, do Grupo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais (LGBT), que, desde 2000, já vinham reivindicando seus direitos de cidadania. A partir daí, foi identificada, por parte dos gestores públicos, a necessidade de elaborar um programa de combate à homofobia mais consistente. Para dar início a esse programa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o Ministério de Educação e Cultura

(MEC), realizou uma pesquisa sobre o “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada entre abril e maio de 2002, com cinco mil professores da rede pública e privada. Os dados indicaram que 59,7% deles não admitem que uma pessoa tenha relações homossexuais e 21,2% não gostariam de ter vizinhos homossexuais (Abramovay, Castro & Silva, 2004).

Outra pesquisa foi realizada no Ensino Fundamental e Médio em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal. Nessa pesquisa, foi constatado que o percentual de professores que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória. 12 % dos professores em Belém, Recife e Salvador, 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza acreditam que a homossexualidade é uma doença. Os entrevistados da pesquisa da Unesco que não gostariam de ter colegas de classe homossexuais são 33,5% dos estudantes de sexo masculino em Belém; entre 40% e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza; e mais de 44% em Maceió e Vitória. Na mesma pesquisa, constatou-se que pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos alcançam 17,4% no Distrito Federal; entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador; 47,9% em Belém; e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife. Estudantes do sexo masculino informaram “bater em homossexuais” como o menos grave dos seis exemplos de uma lista de ações violentas (Abramovay, Castro & Silva, 2004).

Em um evento em Nova York, no início do ano de 2011, o Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon, afirmou que jovens do mundo todo, por diversas razões, dentre elas a homossexualidade, sofrem com o *bullying*, um problema que ocorre, em especial, no ambiente escolar. A depressão, o abandono da escola e até mesmo o suicídio são algumas das consequências da homofobia e devem ser considerados como uma violação dos direitos humanos e uma crise de saúde pública, segundo o secretário da ONU (Cieglinski, 2011).

Em recente pesquisa sobre o tema “Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação”, Rocha (2011) concluiu que, no contexto escolar, o debate sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual ocorre excepcionalmente e de forma fragmentada, o que demonstra que as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade sexual no contexto educacional esbarram na conjuntura político-social, já que a nossa sociedade “é regida pela heteronormatividade, pelo machismo e pela naturalização das práticas e identidades tidas como hegemônicas” (p. 4845).

Por outro lado, a ideia de inclusão está estampada no discurso pedagógico. É comum ouvir os termos “inclusão”, “escola inclusiva”, “inclusão escolar”, “avaliação inclusiva”, “dinâmicas de inclusão”, “pedagogia inclusiva”. *Slogans* do tipo “escola para todos” ou “educação para todos” fazem parte de documentos oficiais e demonstram que o tema ganhou a simpatia de todos e se tornou uma política prioritária no sistema educacional (Selfner, 2009). O ingresso dos tradicionalmente excluídos na escola é um fato bastante positivo. No entanto, o autor revela que há uma contradição no que se refere a quem deve e quem não deve ser incluído. Quando se trata de garantir a inclusão do grupo LGBT, a discussão muda de direção, pois alguns professores entendem que os alunos homossexuais não devem ser incluídos. A aluna lésbica é classificada por elas como uma “sem-vergonha” e o aluno *gay* é considerado um “abusador” em potencial. Para esses professores, eles só devem ser incluídos se mudarem o comportamento. De acordo com Selfner (2009), esse pensamento revela que há uma articulação entre um código de valores que determina quem merece e quem não merece ser incluído, o que resulta em uma exclusão na inclusão. O autor vai mais longe ao afirmar que “a escola pública brasileira foi, e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania” (p. 128).

Essa constatação vem ao encontro do que já afirmava Britzman (1996) em relação à cultura escolar. Para a autora, persiste um mito de que a heterossexualidade é “normal” e “natural”

e que falar de homossexualidade na escola poderia incentivar a sua prática e fazer com que os jovens se unam a comunidades *gays* e *lésbicas* e, ainda, faz parte desse imaginário que as pessoas que falam sobre o tema agem com o objetivo de “recrutar jovens inocentes”. Além disso, afirma a autora, também faz parte desse mito a ansiedade de que qualquer pessoa que apoie o movimento LGBT poderá ser acusada de ser *gay* ou de promover uma sexualidade marginal. Nos dois casos, segundo a autora, as pessoas são avaliadas como: perigosas, predatórias e contagiosas.

As consequências dessa segregação é a evasão escolar, pois, devido à solidão e ao desprezo a que o estudante pertencente ao grupo LGBT é submetido, é um dos efeitos mais marcantes da homofobia (Lionço & Diniz, 2009). De acordo com esses autores, a exclusão de travestis e transexuais do espaço escolar e da família compromete a sua formação profissional e, sem acesso ao mercado de trabalho, a alternativa que buscam para sobreviver é a prostituição, reforçando, assim, o estereótipo que os estigmatiza. Henriques, Brandt, Junqueira e Chamusca (2007) afirmam que uma parcela relevante da sociedade brasileira sofre com o preconceito e com a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Junqueira (2009) enfatiza que a opressão, a discriminação e o preconceito fazem parte do cotidiano da escola, o que resulta em um quadro de violência dirigido a milhões de jovens e adultos LGBT, os quais encontram diferentes formas de enfrentar tal violência: a internalização da homofobia, a negação, a autoculpabilização, a autoaversão, tudo isso com a concordância ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. Para esse autor, a homofobia é consentida e ensinada na escola resultando em efeitos devastadores na formação das pessoas, pois compromete a inclusão educacional e a qualidade de ensino, além de incidir na relação docente/estudante e estudante/sociedade. Segundo o autor, tudo isso traz consequências graves, como desinteresse e dificuldade de aprendizagem, o que leva o estudante à evasão e ao abandono, comprometendo a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Para Mercado e Neves (2012), um dos desafios da Política Nacional de Direitos Humanos é o de transformar a escola em um espaço de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação.

Ceballos-Fernández (2014) em seu trabalho que investiga identidade homossexual e contexto familiar heteroparental concluiu que a família, pelo fato de não compreender e não aceitar a sexualidade de seus filhos, é um fator de risco na construção da identidade dos jovens homossexuais. A autora aponta a necessidade de ações educativas voltadas tanto às famílias quanto aos professores no sentido de formar valor da diversidade sexual apresentando no currículo uma realidade que caracteriza a sociedade atual em suas variadas formas de vivenciar a sexualidade, considerando e respondendo às necessidades dos estudantes homossexuais e/ou de famílias homoparentais.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a escola configura-se como espaço institucionalizado de reprodução dos discursos que colocam à margem os indivíduos que possuem uma identidade sexual diferente da maioria.

No edifício teórico da análise do discurso (AD), é ponto fundamental trazer os conceitos formulados por Michel Foucault (1971/2008) no plano discursivo, uma vez que o autor deixa claro que o discurso luta pelo poder na sociedade, além de traduzir as lutas ou os sistemas de dominação e é também a luta pelo poder do qual se quer apoderar.

Nesse sentido, o que está na base desse conceito é a ideia de que em toda sociedade há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso (Foucault, 1971/2008). A função desses procedimentos é a de “conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 9). Em nossa sociedade existem procedimentos de exclusão, sendo que a interdição é apontada por Foucault (1971/2008) como a mais conhecida. Esse autor explica que nem tudo

pode ser dito em qualquer circunstância e não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa. Sobre as interdições, o autor aponta três tipos: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito, sendo a sexualidade e a política o alvo dessas interdições. A palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade são os três sistemas de exclusão que afetam o discurso. Porém, para dar legitimidade a esses sistemas de exclusão, a vontade de verdade foi a mais enfatizada (Foucault, 1971/2008) e tanto ela quanto outros sistemas de exclusão têm como apoio as instituições, pois, através de um conjunto de práticas, dentre elas a pedagogia, os sistemas de livros, as bibliotecas, as sociedades antigas e os laboratórios de hoje os reforçam e os reconduzem simultaneamente. Além disso, segundo o autor, esse sistema é reconduzido, também, pela forma como o saber é administrado em uma sociedade, como é valorizado, dividido, distribuído de certa maneira atribuído.

Nessa perspectiva, para justificar certas práticas, circula um discurso e certos procedimentos que permitem controlar e impor certas regras de forma que estabelecem quem tem acesso a esses discursos (Foucault, 1971/2008). Nesse caso, há uma ordem do discurso e para entrar nela há certas exigências, dentre as quais quatro regras são destacadas pelo autor: os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais, pois existe um ritual que determina propriedades singulares e papéis preestabelecidos para os sujeitos que falam. De acordo com esse autor, os vários tipos de discursos, como os religiosos, judiciários, terapêuticos e, de certa forma, também o discurso político, exigem ritual específico. Assim, para que o controle funcione, é preciso uma “Sociedade do Discurso” que carregue a função de produzir, conservar e distribuir os discursos de acordo com as regras estritas (Foucault, 1971/2008). É por isso que Foucault (1969/2008) conceitua o discurso como um conjunto de enunciados que, embora pertençam a campos diferentes, obedecem a regras comuns de funcionamento e essas regras não contemplam só os aspectos linguísticos e

formais da língua, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas.

Também é conveniente lembrar que o conceito de formação discursiva é um elemento central para o desenvolvimento da AD. Foucault (1969/2008) a entende como uma série de enunciados que surgem de diferentes âmbitos que, longe de formar um sistema homogêneo, se articula na dispersão, isto é, na diferença e se configura nas práticas sociais como condições de possibilidade do conjunto de enunciados constitutivos dessa formação discursiva específica. Na teoria do discurso, o conceito de enunciado exerce papel importante, pois se constitui como unidade básica do discurso. Foucault (1969/2008) explica que o enunciado é uma função de existência a qual os signos pertencem, exclusivamente e, a partir dessa função, é que se decide “pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação” (p. 98).

Dessa forma, Foucault (1969/2008) considera que o enunciado é uma função que cruza um domínio das estruturas e de unidades possíveis, ele não é em si mesmo uma unidade, o que faz com que apareça no tempo e no espaço, com conteúdos concretos. Para Gregolin (2006), é a função enunciativa que torna um ato de fala, uma frase ou uma proposição em enunciado. O que define e possibilita que ele seja um enunciado é o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas. Para entender a função enunciativa, segundo Foucault (1969/2008), é necessário determinar as suas dimensões. O autor define quatro características da função enunciativa. Em primeiro lugar a função enunciativa permite ao enunciado mesmo relacionar-se com os objetos dentro da linguagem, trata-se da relação do significado com o significante, do nome com o que designa, da frase com o seu sentido, ou a proposição com o seu referente. O enunciado, graças à sua dimensão “objetiva”, relaciona-se a um referencial que não se encontra composto por coisas ou por fatos, realidades ou seres, mas é um referencial que consegue diferenciar os indivíduos ou os objetos das coisas que

surgem das relações postas em jogo pela função enunciativa.

Cabe destacar, ainda, o lugar social de onde o sujeito fala. É esse lugar que define o que pode e deve ser dito, pois é governado por regras anônimas. O sujeito é definido pelo lugar de onde ele fala. Foucault (1969/2008) explica que “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (p. 139). Sendo assim, é necessário que se analise o lugar social de onde o sujeito fala e seus efeitos de sentido.

A vivência no contexto educacional mostra que a discriminação é uma prática social que faz parte do cotidiano da escola. Sabemos que a desqualificação ou inferiorização do outro traz sérias consequências aos indivíduos, tanto sociais quanto psicológicas. Contudo, há um forte indício de que boa parte da sociedade aceita com naturalidade essa violação dos direitos humanos e ainda impede que se efetivem ações para combatê-la.

Parte-se do pressuposto que as práticas discursivas homofóbicas materializam-se em discursos de aversão, rejeição, exclusão e são legitimadas institucionalmente, produzem efeitos de sentidos que desqualificam o grupo LGBT, fomentam os discursos que negam ao grupo o direito às políticas públicas de direitos humanos e reforçam os discursos que promovem a violência contra esse grupo.

A ideia desta pesquisa surgiu da inquietação das pesquisadoras em relação à falta de políticas públicas de inclusão desse grupo estigmatizado e entregue ao seu destino de pária social. A forma como o tema a respeito da diversidade sexual é tratado no ambiente escolar, ou melhor, não é tratado, evidencia que esse silêncio só reforça o contexto de violência simbólica.

A homofobia configura-se como uma forma de exclusão legitimada por instituições no campo religioso, educacional, jurídico e social, constituída dentro de uma lógica perversa sustentada, segundo Foucault (1976/2011), por discursos historicamente construídos. Entende-se que há necessidade de contribuir, através do conhecimento acadêmico, sobre a homofobia na sociedade brasileira, o que possibilita refletir sobre “a dinâmica de produção e

atualização de hierarquias e processos de (des)legitimação, (des)qualificação, inclusão e exclusão de sujeitos, saberes, modos de ver, práticas e agendas políticas e educacionais” (Junqueira, 2009, p. 163). Espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão do funcionamento da homofobia a fim de buscar formas de enfrentá-la no sentido de desconstruir suas práticas silenciosas e violentas, pois o sentimento de rejeição não está só nos indivíduos, mas articula-se na cultura e nas instituições.

Este artigo tem como objetivos analisar, a partir das práticas discursivas, as relações de poder que estão implicadas na produção de verdades sobre a homossexualidade e problematizar os efeitos de sentido produzidos pelos discursos de líderes religiosos e políticos contrários às políticas educacionais de combate à homofobia no contexto da escola brasileira.

O tema da sexualidade nesta pesquisa foi enfocado como uma construção cultural e histórica. Para Foucault a linguagem possui uma existência histórica, ou seja, é uma prática discursiva que entra em relação com outras práticas históricas.

2. Método

Para alcançar os objetivos propostos neste artigo, adotamos uma metodologia de base qualitativa. Utilizamos como corpus os vídeos localizados no *site* *youTube*.

Os critérios para a seleção foram: 1- pregação, sermão, debate ou preleção de líderes religiosos ocorridos em templos ou espaços públicos com maior destaque na mídia e veiculados na *internet*; 2- pronunciamento, veiculados na *internet*, de líderes políticos e/ou religiosos contrários às políticas de combate à homofobia em exercício do mandato Legislativo em instituições representativas e/ou legislativas: Congresso Nacional e Câmara Federal.

Diante de tais critérios, a seleção resultou em três líderes políticos (deputados e senador), dentre os quais, dois que também são religiosos e pertencem à bancada evangélica.

Por recomendação do Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley/UFPB,

conforme o parecer nº 230.574, de 19/03/2013, atendendo à Resolução 196/96, os nomes são fictícios e as autoras os nomearam fazendo uma junção de nomes de imperadores romanos.

Foi escolhido o site www.youtube.com/videos para a coleta dos dados, pois, no momento em que o MEC preparava o material para o lançamento do projeto Escola sem Homofobia, esse site foi usado como ferramenta para divulgação e mobilização da sociedade. Os discursos ali produzidos dividiram opiniões a respeito do tema provocando uma grande efervescência na sociedade, servindo como uma ferramenta no período eleitoral entre 2010/2012. Esse foi o grande acontecimento a partir do qual os discursos emergiram.

Os vídeos utilizados foram os que registraram maior número de acessos pelo público. O material foi acessado em março de 2013 a partir do buscador www.google.com.br, por meio de grupos de palavras-chave: 1. Homofobia, pronunciamento, kit gay, vídeos youTube; 2. Homofobia, preconceito, discriminação, pregação, vídeos youTube. Em seguida foram selecionados e arquivados para que fosse realizada a transcrição do material literalmente e sem recortes nas falas.

Para analisar o pronunciamento, a pregação ou a preleção dos líderes, utilizamos neste trabalho a AD (Gregolin, 2004), cuja proposta de análise tem como base as seguintes categorias: Quem fala? De onde fala? Que efeitos de sentido geram? Que discursos aparecem (enunciados, formação discursiva, contradições, repetições, regularidades e dispersões)? A partir de que grande acontecimento os discursos emergem?

3. Análise e discussão dos dados

Considerando que a linguagem não é transparente nem os sentidos estão dados a priori, pode-se apreender uma multiplicidade de sentidos nas várias cenas enunciativas, a partir das diferentes posições ocupadas pelo sujeito do enunciado. Ao analista, diante de um enunciado, compete-lhe a tarefa de investigar o discurso que emerge considerando a relação dialética entre sujeito/língua/história como um complexo jogo de significações e sentidos possíveis. Entende-se o sentido como efeito/

produção de uma enunciação, ou seja, o efeito de sentido é a produção advinda da enunciação, é no campo da enunciação que se tem os efeitos de sentido; estando assim, no terreno do dizer (Gregolin, 2004). Os enunciados analisados nesta pesquisa produzem efeitos de sentido pela sua correlação com um conjunto de formulações que coexistem com ele em um espaço delimitado historicamente e os efeitos de sentido desses enunciados são vistos dentro de uma historicidade.

3.1. Senador Tito Flávio

O Senador Tito Flávio é Senador, pastor evangélico e cantor gospel. Pertence à bancada evangélica e é presidente da 'Frente Parlamentar em "Defesa da Família Brasileira"'. O proselitismo religioso está na base de seu discurso. O seu pronunciamento, ora em apreciação, foi proferido na tribuna do Senado.

No pronunciamento do Senador Tito Flávio quem fala é alguém que tem o poder político de aprovar ou não projetos de interesse da população, seja ela minoria ou maioria. Ao enunciar, identifica-se, a partir dos enunciados, a posição de diferentes sujeitos, pois ele ora fala como Senador da República, ora como o pai preocupado porque tem um filho de nove anos que frequenta a escola, ora como cidadão que expressa opiniões a respeito do "kit anti-homofobia" organizado pelo MEC. Quando se identifica como "nós", o Senador refere-se à instituição que representa como Senador da República, já que está tribuna do senado em uma sessão juntamente com seus pares pra debater o projeto Escola sem Homofobia:

(...) o que nós queremos discutir com ele a frente da família é esse kit. (...) o que nós precisamos é resgatar valores de família, Presidente Dilma. (...) então nós temos que resistir o governo, nós temos que resistir o Sr. Ministro com esse kit... (...) o que nós precisamos enquanto constituição é respeito a todos os cidadãos (Discurso proferido pelo Senador na Tribuna do senado).

Já quando utiliza a primeira pessoa do singular, quem fala expressa sua indignação e opiniões pessoais.

Eu estou vindo de uma reunião (...) eu tô olhando pro Brasil pra afirmar o seguinte, Senador: esse kit homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais (...) Agora nada mais do que o respeito, estão passando do limite. Senador [dirige-se a outro senador], Vossa Excelência, que é católico, praticante, que sabe que Deus criou macho e fêmea e essa casa não fará um terceiro sexo com uma lei porque há de esbarrar nos homens e mulheres que acreditam em princípios e uma minoria barulhenta jamais se sobreporá a uma grande maioria que é a família nesse país (...) Eu tenho uma criança de nove anos em casa... (Discurso proferido pelo Senador na Tribuna do senado)

Considera-se que uma das características da função enunciativa é a relação do enunciado com os sujeitos e que o sujeito do enunciado não pode ser reduzido a um mero elemento gramatical, pois um único indivíduo pode ocupar, sucessivamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e tomar o papel de diferentes sujeitos (Foucault, 1969/2008). Observa-se, no conjunto de enunciados acima, que o sujeito do enunciado será lugar a ser ocupado pela manifestação da posição subjetiva de defensor da ordem, da moralidade em defesa da instituição família, que ora está ameaçada. Ou seja, identifica-se a posição de diferentes sujeitos: o político que ocupa uma cadeira no senado e pertence à base aliada da Presidente atual sente-se traído por ela e sua equipe representado pela figura do Ministro da Educação, pois foi ele o idealizador do “Projeto Escola Sem Homofobia” e o senador eleito pelo voto do povo, principalmente os de denominação evangélica, uma vez que é também pastor e, portanto, espera dele uma atitude de negação em relação ao referido *kit gay*.

A relação da posição do sujeito com os lugares institucionais, conforme explica Foucault (1969/2008), é que o define, ou seja, o lugar de onde fala. Os lugares sociais (Senador, pastor, pai, cidadão que faz parte da maioria) de onde o Senador Tito Flávio fala possibilita-lhe

um empoderamento como sujeito do discurso que se inscreve em uma determinada formação discursiva e, por isso, apropria-se de um poder/saber que se materializa na sua prática discursiva como um discurso de verdade. As diferentes vozes dialogam entre si legitimando suas verdades. Ao invocar o discurso religioso (Gênesis - a criação do homem) na tribuna do Senado Federal, o político e o religioso se entrecruzam em uma mesma sequência discursiva, ao mesmo tempo em que se coloca como o cidadão e pai de uma criança de nove anos.

A afirmação do Senador Tito Flávio de que o *kit homossexual* fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais, que Deus criou macho e fêmea e que a casa não fará um terceiro sexo mostra que o lugar de onde o Senador fala produz efeitos de sentido por apropriações de regiões do saber/poder/dizer, os quais atuam de maneira constitutiva na sedimentação da formação discursiva na qual se inscreve. Essa formação discursiva está sedimentada em uma norma que não admite qualquer possibilidade de vivenciar a sexualidade que não seja entre homem e mulher. Esse discurso tem produzido pessoas anormais e ameaçadoras da ordem social e dos pilares que sustentam a ideia de família nos moldes tradicionais. Identifica-se uma dispersão de enunciados e o sujeito, sendo uma função, assume vários papéis sociais (Gregolin, 2004). A análise do sujeito integra o reconhecimento de relações entre vários enunciados e sistemas de enunciabilidade que definem os regimes de saber e verdade de uma época, uma vez que os sentidos já cristalizados são instituídos como verdades (Deus fez macho e fêmea). Como Senador da República ele constrói um discurso que é atravessado por outros discursos de cunho moral, cultural e religioso que sustentam a heteronormatividade, já que ele também ocupa o lugar de sujeito que é pastor evangélico e o de cidadão pai de família que tem filhos na escola.

O sentido que esse líder político e religioso atribui às políticas educacionais de combate à homofobia no contexto da escola é o de uma falta de respeito por parte do governo para com as famílias. Vejamos:

O Ministro foi levado a se reunir lá na câmara pra falar desse tal kit que tá passando dos limite, o que nós queremos discutir com ele a frente da família é esse kit (...) Precisamos é devido respeito. O devido respeito sim. Vossa excelência é um constitucionalista [dirige-se a outro senador] e pertence a essa frente e sabe que o que nós precisamos enquanto constituição é respeito a todos os cidadãos (Discurso proferido pelo Senador na Tribuna do senado).

Para Foucault (1971/2008) os vários tipos de discursos como os religiosos, judiciários, terapêuticos e, de certa forma, também o discurso político, exigem ritual específico. Assim, o Senador faz parte da “Sociedade do Discurso”, pois carrega, conforme o autor, a função de produzir, conservar e distribuir os discursos de acordo com as regras estritas para que o controle funcione. A fala do Senador evidencia um discurso padronizado (ritualizado) que concebe a família somente nos moldes tradicionais, dentre os quais o grupo LGBT não se enquadra, portanto está em um campo oposto. O respeito reivindicado por ele a todos os cidadãos não leva em conta que os indivíduos que fogem ao padrão heteronormativo também são cidadãos.

3.2. Deputado Federal Julius César

Julius César foi reeleito Deputado Federal em 2012. É militar reformado e ultraconservador. Está no legislativo há 25 anos atraindo inimigos e fãs, ao mesmo tempo, por suas posições políticas ultraconservadoras e declarações polêmicas.

O pronunciamento do referido deputado em relação ao Projeto Escola sem Homofobia foi proferido no espaço destinado à sessão plenária da Câmara Federal.

No pronunciamento do Deputado Julius César, quem fala é um parlamentar que ocupa o lugar de representante da casa e expressa, com sentimentos de revolta e indignação, suas opiniões a respeito do tema com o objetivo de convencer os colegas parlamentares da sua luta para impedir que o Projeto Escola sem Homofobia siga em frente, inculcando suas

crenças e atitudes. As características são de um discurso doutrinário ultraconservador, cujo objetivo é cooptar pessoas e que se estrutura a partir da exposição da negatividade da homossexualidade e do indivíduo homossexual. Ao identificar-se, o “eu” é predominante no sujeito da enunciação. O “eu” que fala mostra a sua indignação em relação à proposta do *kit gay* que pode ser visto nos seguintes trechos:

Eu quero tratar de um assunto aqui que no meu entender, pra mim, em 20 anos de congresso é o maior escândalo que eu tomei conhecimento até hoje. (...) eu não sei pra não ser advertido nesse discurso, eu vou poupar o adjetivo pra essa comissão (...) Ontem eu gravei no programa [Superpop], é um tema que não me agrada falar, homossexual. Eu realmente assumo o que eu falei na TV câmara. (Discurso proferido pelo Deputado na Câmara Federal).

No entanto, quando aparece como “nós”, quem fala pode ser identificado, também, no trecho seguinte, como fazendo parte da sociedade, ou seja, a maioria que estaria sendo afrontada pela minoria: “*Esses gays, lésbicas querem que nós, a maioria, entubemos como exemplo de comportamento a sua promiscuidade. (...) que nós não podemos nos submeter ao escárnio da sociedade*”.

Considerando que o discurso é uma forma de atuar sobre o outro, o Deputado Julius César fala do lugar do parlamentar que se inscreve em uma determinada formação discursiva e, por isso, produz um discurso homofóbico em oposição à proposta do governo atual que, diante das reivindicações do movimento LGBT, elaborou uma política educacional de combate à homofobia no contexto da escola no sentido de garantir direitos de igualdade a todos os cidadãos. Entendendo com Foucault (1969/2008) que a formação discursiva se configura nas práticas sociais como condições de possibilidade do aparecimento de um conjunto de enunciados constitutivos de uma formação discursiva específica, esse lugar ocupado pelo sujeito enunciator lhe confere poder/saber articulado por ele com a intenção de convencer seus pares de que a ideia do *kit gay* que faz

parte do Projeto Escola sem Homofobia é um escândalo, uma vergonha.

Percebe-se, no trecho abaixo, que o deputado dirige o seu discurso a três grupos na tentativa de atuar sobre o outro: à oposição, aos seus pares e aos pais que têm seus filhos nas escolas para alertá-los do perigo e da ameaça de que o material, uma vez distribuído na escola, estimularia seus filhos a serem homossexuais e os incentivariam à promiscuidade.

Pelo amor de Deus, meus colegas que estão nos gabinetes! Pelo amor de Deus, daqui a pouco vem um cidadão dizer que eu estou mentindo. (...) Atenção pais! Os seus filhos vão receber no ano que vem um kit, esse kit tem o título: combate a homofobia, mas na verdade esse kit é um estímulo ao homossexualismo, é um incentivo à promiscuidade, (...) Atenção pais! A tua filha de sete, oito, nove, dez anos vai assistir esse filme que já está sendo lícitado ... (Discurso proferido pelo Deputado na Câmara Federal).

No conjunto de enunciados acima, identifica-se que o espaço do dizer é ocupado por diferentes sujeitos, uma vez que a concepção com a qual se opera neste trabalho não é a de sujeito unificante, pois o discurso é atravessado pela dispersão que decorre das várias posições discursivas que o sujeito do discurso assume (Gregolin, 2007). O Deputado Julius César fala do lugar de parlamentar que tem 20 anos de carreira e, por isso, classifica o projeto “Escola sem homofobia” como o maior escândalo já visto durante os seus 20 anos como parlamentar. Esse lugar de parlamentar ocupado por ele é atravessado por um sujeito que ocupa o lugar de maioria da sociedade e que concebe o grupo LGBT como uma minoria sem direito a voz. Ao enunciar que a plateia é composta 100% de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros e que essa turma toda reunida tomou decisões que a casa desconhece (essas decisões referem-se ao kit que faz parte do projeto “Escola sem Homofobia”), revela-se, aí, um sujeito indignado com fato de um grupo com essa qualificação tomar decisões que vão interferir na educação de crianças em relação à sexualidade, incentivando-as a se tornarem homossexuais e promíscuos. O discurso que

o deputado dirige aos pais das crianças que frequentam a escola pública tem o objetivo de causar certo pânico moral fazendo com que a sociedade, em geral, alimente ainda mais o ódio e a rejeição dos indivíduos homossexuais. O seu modo de olhar a figura humana do homossexual é estigmatizante, já que defende uma concepção que considera o tema da diversidade sexual como um assunto proibido. O lugar discursivo que o Deputado Julius César ocupa é usado para legitimar o ódio aos homossexuais, já que seu enunciado tem um valor de verdade. O fato de associar homossexualidade com promiscuidade e distorcer os objetivos do referido projeto mostra o caráter doutrinário do seu discurso. Nesse sentido, encontramos uma correlação com que o aponta Foucault (1971/2008) sobre o fato de que há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso em toda sociedade. Segundo o autor, em nossa sociedade existem procedimentos de exclusão, sendo que a interdição é a mais conhecida e a mais utilizada na sociedade disciplinar. A interdição é utilizada como procedimento de controle sobre a sexualidade e, principalmente, a sexualidade que foge ao padrão heteronormativo.

3.3. Deputado e pastor Justiniano

Justiniano é pastor, cantor gospel e ocupa, também, uma cadeira como Deputado Federal, fazendo parte da bancada evangélica. Na pregação do pastor e deputado Justiniano, quem fala é alguém que se coloca como mensageiro de Deus. Em sua pregação na igreja onde é pastor o “eu” que fala é um transmissor da mensagem que lhe é enviada por Deus, pois fala como pastor profeta que está deputado. De acordo com uma das definições descritas no dicionário, profeta é aquele que prediz o futuro por inspiração divina, pessoa que faz previsões em relação ao futuro (Michaelis, 2009).

Deus essa noite manda uma mensagem de santidade, eu vou repetir uma mensagem de pureza e santidade. E agora com respeito e com licença, vou falar agora como profeta, pregador, (...) eu sou profeta, eu estou deputado,

mas eu sou pastor e como pastor eu não posso deixar de falar, se não houver uma mudança hoje na consciência da igreja, se não houver uma mudança na consciência dos crentes que aí estão nós vamos afundar nesse barco. (Pregação do Deputado e pastor na igreja).

O conjunto de características delimitadas por esse enunciado em relação ao seu referente vai além do que a materialidade do texto apresenta, pois o enunciado, graças a sua dimensão “objetiva”, relaciona-se a um referencial que não se encontra composto por coisas ou por fatos, realidades ou seres, mas é um referencial que consegue diferenciar os indivíduos ou os objetos das coisas que surgem das relações postas em jogo pela função enunciativa, pois essa é uma das características da função enunciativa, de acordo com Foucault (1969/2008). No enunciado acima, a figura do pastor está associada à moral, à honra e ao respeito. Além disso, a figura do profeta pode ser associada a um ser que possui poderes sobrenaturais, já que o profeta fala como se fosse a “voz de Deus” e produz o efeito de uma verdade divina incontestável.

No trecho que segue, identifica-se a luta do bem (a igreja) contra o mal (os gays):

Satanás tem levantado homens e mulheres e a igreja não tem se atinado a isso. Enquanto a igreja se preocupa com seus redutos, enquanto reis se preocupam com seus pequenos reinos, (...) Satanás levantou o seu ativismo neste país! Senhoras e senhores, existe uma ação de Satanás contra a santidade da família brasileira (...). O Problema são pessoas que tem na sua cabeça um engendramento de satanás (...) É porque é o anticristo está operando não tem o que fazer... (Pregação do Deputado e pastor na igreja).

Esse lugar de onde ele fala lhe confere poderes que ultrapassam a lógica racional para dar lugar a uma dimensão sobrenatural, já que nas suas práticas discursivas o imaginário é recorrente e as figuras de Deus e de Satanás travam uma luta constante entre o bem e o mal, o que é uma característica própria do discurso religioso.

Essas políticas vistas pela lente dos religiosos gera um sentido de ameaça à ordem, ao modelo tradicional de família, à hegemonia de comportamentos sexuais idealizados pela moral cristã.

4. Os efeitos de sentido

Em relação aos efeitos de sentidos, observa-se que o Senador Tito Flávio afirma que a política de combate à homofobia na escola, elaborada pelo MEC, através do Projeto Escola sem Homofobia, é uma falta de respeito por parte do governo e que precisamos de respeito a todos os cidadãos. Essa afirmação nos faz questionar se ele considera os membros do grupo LGBT como cidadãos.

A outra afirmação de Tito Flávio sobre o *kit gay* refere-se à família: “(...) o que nós queremos discutir com ele à frente da família é esse kit. (...) o que nós precisamos é resgatar valores de família...”. Essa afirmação nos faz questionar sobre o conceito de família atribuído pelo Senador, pois o sentido que emerge é o de que o grupo LGBT está despossuído de uma família.

Sobre as políticas educacionais de combate à homofobia, a afirmação de que as escolas vão se tornar verdadeiras academias de homossexuais e que o *kit* é um estímulo ao homossexualismo e um incentivo à promiscuidade mostra que a discussão da diversidade sexual na escola se traduz em sentidos de desconforto e indignação por parte dos líderes. Os efeitos de sentidos que emergem desses discursos em relação às ações educativas que abordam o tema da diversidade sexual na escola constituem, na visão deles, um péssimo exemplo para as famílias e uma ameaça de destruição dos pilares da sociedade atual regida por uma moral conservadora. Sobre esse tema, as reflexões de Britzman (1996) e Junqueira (2009) revelam que esse é o pensamento que está refletido na instituição escolar, ou seja, as verdades únicas, os modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção.

As ações educativas voltadas para a inclusão do grupo LGBT são vistas por líderes religiosos da bancada evangélica e por

políticos ultraconservadores como uma falta de respeito. Nesse sentido, aponta Selffner (2009), a escola pública brasileira foi e segue sendo amplamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania. Persiste uma ideia de que a sexualidade é um tabu que não deve ser discutido na escola, pois pode derrubar certos mitos, principalmente o mito da normalidade e da anormalidade. É por isso que Britzman (1996) faz uma crítica à cultura escolar a partir do mito de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que falar de homossexualidade na escola poderia incentivar a sua prática e, ainda, poderia fazer com que os jovens se unissem a comunidades *gays* e lésbicas e qualquer pessoa que simpatizasse com a causa e oferecesse apoio ao grupo poderia ser taxada como *gay* ou de promover uma sexualidade fora da norma. Nesse caso, conforme a autora, as pessoas são avaliadas como perigosas, predatórias e contagiosas.

O que se identifica nos discursos desses líderes são significados e práticas de homofobia refletidas e reproduzidas no contexto da escola, as quais encontram respaldo na afirmação de Junqueira (2009), de que a homofobia é consentida e ensinada na escola, resultando em efeitos devastadores na formação das pessoas, pois compromete a inclusão educacional e a qualidade de ensino, já a que escola configura-se como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos contra milhões de jovens e adultos, o que resulta em um quadro de violência que aumenta cada dia mais. A questão é: como pensar em um modelo educacional que deixe de reproduzir a lógica de exclusão? Esse autor compreende que a homofobia no contexto da escola pode ser combatida se for pensada a partir de um modelo educacional que se preste ao desenvolvimento social, que discuta sobre diversidade, gênero, classes sociais, direitos humanos e cidadania. Os discursos que colocam o grupo LGBT como pessoas de menor valia são considerados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Unesco um desrespeito aos direitos humanos e um grave problema social e, por isso, estão na pauta de discussões desses órgãos, uma vez que o problema se repete pelo mundo afora. A reação negativa dos religiosos e políticos diante da possibilidade de discussão

do tema da diversidade sexual na escola mostra que a nossa sociedade é regida pela heteronormatividade, pelo machismo e pela naturalização das práticas e identidades tidas como hegemônicas (Rocha, 2011).

A rejeição dos líderes políticos e religiosos em relação às políticas educacionais de combate à homofobia representa um desafio que precisa ser enfrentado, uma vez que eles influenciam negativamente, através de discursos contrários, boa parte da sociedade. Essa constatação está relacionada com o que dizem Mercado e Neves (2012) sobre o fato de que um dos desafios da Política Nacional de Direitos Humanos é o de transformar a escola em um espaço de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação.

Os discursos desses líderes políticos e religiosos, captados na *internet*, a partir do *youTube*, sobre as políticas de direitos humanos pelo reconhecimento dos direitos de cidadania do grupo LGBT, estão marcados pela rejeição, pelo preconceito e pela criminalização que resultam em discriminação. Essa constatação só reforça a situação de exclusão que vivenciamos no dia-a-dia, pois, segundo Henriques, Brandt, Junqueira y Chamusca (2007), uma parcela relevante da sociedade brasileira sofre com o preconceito e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Isso pode ser constatado na pesquisa realizada pela Unesco, em parceria com o MEC, na qual os dados indicaram que 59,7% dos professores não admitem que uma pessoa tenha relações homossexuais e 21,2% deles não gostariam de ter vizinhos homossexuais (Abramovay, Castro & Silva, 2004).

Vale enfatizar que a repercussão desses discursos na Câmara e no Senado resultou no veto do projeto pela Presidenta Dilma em 2011. Como esses líderes representam uma boa parte da sociedade, que recebem esses discursos e os internalizam como verdades, as consequências para grupo LGBT são preocupantes, pois a situação de violência contra esse grupo só tem aumentado ultimamente. O relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), de 2013-2014, revelou que a intolerância aos homossexuais mata um gay

a cada 28 horas no país. Foram documentados 312 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil em 2013. O Brasil continua figurando como campeão mundial de crimes homotransfóbicos. Além disso, as consequências da exclusão de travestis e transexuais do espaço escolar e da família, conforme enfatiza Lionço e Diniz (2009), comprometem a sua formação profissional e, sem acesso ao mercado de trabalho, a alternativa que buscam para sobreviver é a prostituição, reforçando, assim, o estereótipo que os estigmatiza.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivos analisar, a partir das práticas discursivas, as relações de poder que estão implicadas na produção de verdades sobre a homossexualidade e problematizar os efeitos de sentido produzidos pelos discursos de líderes religiosos e políticos contrários às políticas educacionais de combate à homofobia no contexto da escola brasileira.

Vimos que a iniciativa de políticas públicas voltadas para discutir o tema da diversidade sexual com o objetivo de combater a homofobia no contexto escolar entra em tensão com valores morais e religiosos suscitando os mais variados discursos.

Em relação a essas políticas educacionais de combate à homofobia na escola, vimos que a discussão sobre a diversidade sexual na escola se traduz em sentimentos de desconforto e indignação por parte desses líderes, pois esta constitui um péssimo exemplo para as famílias e uma ameaça de destruição dos pilares da sociedade atual regida por uma moral conservadora.

Nesse sentido, acreditamos que é preciso pensar em um modelo educacional que deixe de reproduzir a lógica de exclusão, pois a homofobia no contexto da escola compromete a inclusão educacional e a qualidade de ensino, já que os conflitos referentes à sexualidade, principalmente aqueles relativos à orientação sexual e à identidade de gênero, ganham contornos mais expressivos no espaço da escola. É no ambiente escolar, depois do ambiente familiar, que ocorre o processo mais importante de socialização, sendo também um

lugar de embates e enfrentamentos em relação à aceitação das diferenças. O ambiente escolar deve buscar alternativas para que esse espaço deixe de ser reprodutor de injustiças, como as que ocorrem no interior das escolas, ou seja, situações de intimidação, chacotas, isolamento e até agressão física e verbal.

Pensamos que as questões relacionadas à diversidade sexual precisam ser estudadas pelos professores, já que são os protagonistas no processo educativo, assim como o material pedagógico deve ser revisto e adaptado de forma planejada.

Cabe enfatizar que o papel da escola na luta contra a intolerância é fundamental e o reconhecimento da igualdade em relação ao grupo LGBT é tema que diz respeito a todos os cidadãos.

Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G. & Silva, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco.
- Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, 21 (1), pp. 71-96.
- Ceballos-Fernández, M. (2014). Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 643-658. Doi: 10.11600/1692715x.1229140514.
- Cieglinski, A. (2011). *Unesco vai lançar documento com orientações para países combaterem homofobia nas escolas*. Recuperado de: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-12-10/unesco-vai-lancar-documento-com-orientacoes-para-paises-combaterem-homofobia-nas-escolas>
- Foucault, M. (1969/2008). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1971/2008). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1976/2011). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. São Paulo: Graal.



- Gregolin, M. R. V. (2004). Michel Foucault: O discurso nas tramas da história. Em C. A. Fernandes & J. B. C. Santos (orgs.) *Análise do discurso: Unidade e dispersão*, (pp.19-42). Uberlândia: Entremeios.
- Gregolin, M. R. V. (2006). AD: Descrever-interpretar acontecimentos que fundem linguagem e história. Em P. Navarro (org.) *Estudos do texto e do discurso: Mapeando conceitos e métodos*, (pp. 19-34). São Carlos: Claraluz.
- Gregolin, M. R. V. (2007). Análise do discurso e mídia: A (re) produção de identidades. *Comunicação, mídia e consumo*, 4 (11), pp. 11-25.
- Henriques, R., Brandt, M. E. A., Junqueira, R. D. & Chamusca, A. (orgs.) (2007). *Gênero e diversidade sexual na escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério de Educação, Cadernos Secad, 4. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf
- Junqueira, R. D. (org.) (2009). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Recuperado de: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homofobia_na_escola.pdf
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: Por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (orgs.) *Homofobia & educação: Um desafio ao silêncio*, (pp. 47-72). Brasília: Editora UNB.
- Mercado, L. P. L. & Neves, Y. P. C. S. (2012). A escola como espaço dos direitos humanos. Em M. R. Ribeiro & G. C. Ribeiro (orgs.) *Educação em direitos humanos e diversidade: Diálogos interdisciplinares*, (pp. 199-220). Maceió: Edufal.
- Michaelis (2009). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Recuperado de: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/profeta%20_1027823.htm
- Rocha, K. A. (2011). *Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação-Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf
- Selffner, F. (2009). Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. Em R. D. Junqueira (org.) *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*, (pp. 125-139). Recuperado de: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homofobia_na_escola.pdf
- Sousa Filho, A. (2009). Teorias sobre a gênese da homossexualidade: Ideologia, preconceito e fraude. In R. D. Junqueira (org.) *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*, (pp. 94-123). Recuperado de: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homofobia_na_escola.pdf

Referencia para citar este artículo: Forero-Rocha, Y. & Gómez-Rodríguez, L. F. (2016). The Influence of Power Relations on Teenagers' Learning Process in an EFL Class. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1493-1506.

The Influence of Power Relations on Teenagers' Learning Process in an EFL Class*

YOLIMA FORERO-ROCHA**

Teacher-researcher, Isabela II School, Colombia.

LUIS FERNANDO GÓMEZ-RODRÍGUEZ***

Teacher-researcher, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 4 de 2015; artículo aceptado en febrero 23 de 2016 (Eds.)

• **Abstract (Descriptive):** This research article reports on a descriptive case study that explored the power relations among teenagers in an English class at a public school in Bogotá, Colombia. Data collected from field notes and students' opinions shared in journals and a questionnaire showed that these young learners were divided into dominant, passive, and marginalized groups. Findings indicated that the dominant groups' rude interruptions in class activities and bullying practices, such as gossiping and ridiculing, affected dominated students in a negative way. Submissive teenagers reduced their participation in class and were poorly engaged with the learning process. The research concludes that EFL education should not only be concerned about teaching language content, but should also consider students' social conflicts to improve academic performance.

Key words: Interpersonal relations, teenagers, student participation, bullying, oppression, academic performance (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors' key words: power relations, EFL education.

La influencia de las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje de adolescentes en una clase de inglés

• **Resumen:** Este artículo de investigación presenta un estudio de caso descriptivo sobre las relaciones de poder entre adolescentes en una clase de inglés en un colegio público de Bogotá, Colombia. Los datos obtenidos por medio de notas de campo y de las opiniones de los estudiantes en diarios y un cuestionario, mostraron que estos jóvenes estaban divididos en grupos dominantes, pasivos, y marginados. Los hallazgos indicaron que las interrupciones en clase y prácticas de acoso escolar basadas en chismes y la ridiculización afectaron negativamente a los estudiantes dominados, quienes redujeron su participación en clase y su compromiso en el proceso de enseñanza. La investigación concluye que la educación en EFL no debería limitarse únicamente a enseñar contenidos de lengua, sino considerar los conflictos sociales y necesidades académicas de los estudiantes.

* This research article reports a descriptive **case study** named "Power Relations in an English Class at a Public School and their Influence on Eleventh Graders' Learning Process." It was part of the thesis submitted as a requirement to obtain the degree of M.A. in Foreign Language Teachings (developed from January 30th 2013 to June 30, 2015), and sponsored by the Master Program in the Teaching of Foreign Languages at Universidad Pedagógica Nacional de Colombia under the code 412407. Knowledge area: Languages and literature; subarea: specific languages.

** She holds a M.A. Degree in the Teaching of Foreign Languages from Universidad Pedagógica Nacional de Colombia and a degree in Philology and Languages from Universidad Nacional de Colombia. She is a teacher at Elizabeth II School. E-mail: dforero3@hotmail.com

*** He holds a Ph.D. in English Studies from Illinois State University, USA, a M. A. in education from Carthage College, USA, and a B. A. degree in English and Spanish from Universidad Pedagógica Nacional (UPN). He is an associate teacher at UPN. E-mail: lfgomez@pedagogica.edu.co



Palabras clave: relaciones interpersonales, adolescentes, participación de estudiantes, acoso escolar, opresión, rendimiento académico (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: relaciones de poder, educación en EFL.

A influência das relações de poder no processo de aprendizado de adolescentes em uma aula de inglês

• **Resumo:** Este trabalho de pesquisa apresenta um estudo de caso descritivo sobre as relações de poder entre adolescentes em uma aula de inglês em uma escola pública de Bogotá, Colômbia. Os dados obtidos por meio de notas de campo e de opiniões dos estudantes em diários e um questionário mostraram que estes jovens estavam divididos em grupos dominantes, passivos e marginalizados. Os resultados indicam que as interrupções de aula e práticas de bullying, tais como fofocas e ridicularização, afetaram negativamente os estudantes dominados, os quais reduziram a sua participação em sala de aula e o seu compromisso no processo de aprendizado. A pesquisa conclui que a educação em EFL não deveria se limitar unicamente a ensinar conteúdos de língua, mas considerar os conflitos sociais e as necessidades acadêmicas dos estudantes.

Palavras-chave: Relações interpessoais, adolescentes, participação de estudantes, bullying escolar, opressão, rendimento acadêmico (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave dos autores: Relações de poder, educação em EFL.

-1. Introduction. -2. Statement of the problem. -3. Theoretical Framework. -4. Research methodology. -5. Findings. -6. Conclusions. -References.

1. Introduction

This research study did not approach any teaching methodology in EFL¹ to enhance learners' language competence. It rather focused on the power interpersonal relations among a group of EFL learners and their effects on learning and social interaction. In general, English teachers are more concerned about teaching language contents than paying attention to power relations established in the classroom. This situation happens because they have to deal with many duties such as planning and teaching classes, grading students, and completing a syllabus as requested by schools. However, teachers should consider that unfair power relations are always created in the social dynamics of the classroom, preventing students from learning in a safe and pleasant way (Toohey, 2001).

In EFL settings, young learners should not only develop language competencies, but social skills because learning a foreign language is naturally an active process involving solid social strategies and communicative

interaction. When there are negative relations of power in language classrooms, including marginalization, oppression, and abuse, authentic communicative interaction is impossible. Toohey (2001) mentions that teachers need to look into issues of power by addressing students' positions of domination and subordination to foster better desirable social relationships among learners during the learning experience. Therefore, this article reports a descriptive case study that observed in-depth how unequal power was established by a group of young English learners at a public school in Bogotá in 2013.

2. Statement of the problem

Unbalanced power relations were observed in a group of 36 EFL eleventh graders as some dominant teenagers controlled and subordinated their classmates. This situation had started back in 2011 when they were in ninth grade. These learners created small groups of three or four people who argued and attacked continuously or never spoke to each other.

In a needs analysis phase, supported by a questionnaire administered at the beginning of

¹ EFL: English as a Foreign Language.

this study, January 30, 2013, it was detected that students' academic performance in the English class was seriously affected by three main problems dealing with school coexistence: First, 25 students (72%) perceived intolerance because they did not value others' opinions and were aggressive with their classmates; second, students were not able to listen to others, a fact informed by 20 students (55%) who witnessed lack of mutual acceptance and understanding; and third, there was little respect, a problem sensed by 18 students (50%). The needs analysis indicated that several teenagers were victims of their classmates' oppression, exclusion, and malicious comments, these being possible traits of bullying that they had never reported before.

Based on the needs analysis, the teacher-researchers concluded that further systematic research needed to be conducted in order to identify what power relationships were established among these young learners and how they affected the learning process in the English class. To do so, students' voices and opinions about the interpersonal relations in the classroom constituted the core of this research study.

3. Theoretical framework

The notion of power

Yulk (2002) defines power as the capacity one person has to influence on others' behaviors and attitudes. It consists of three perspectives: *Commitment* occurs when the dominated person obeys the orders of the leader without any objection. *Compliance* happens when the subjected person accepts commands, but follows them apathetically in order to avoid possible recriminations from the leader. *Resistance* takes place when a subjugated person disagrees with and struggles against an authoritarian leader by making excuses, delaying, or refusing to complete orders.

Habermas (1977) proposes two definitions of power taken from the works of Weber (1974) and Arendt (1977). The first one is defined as "the possibility to force our will on the behavior of others," while the second one looks at power as "the ability to agree upon a common course of

action in unconstrained communication" (p. 3). The second one takes place when one gives an instruction and the others follow it, based on the influential position of the one who pronounces it. It could be seen in many situations of society. For example, some teenagers are influenced by leaders who tell them how to behave, think, and even get dressed. These teenagers faithfully follow those norms to become members of a group or a gang. Yulk (2002) calls this kind of power authority, and it is executed when each individual is assigned duties determined by his/her position in social organizations.

The concept of power becomes more complex when it overlaps domination and subordination (Fairclough, 1989), that is, when a person leads another/others with physical force or coercive authority. This power affects individuals, causing oppression, injustice, and even death. Sometimes, an unfair powerful person can easily control others because the subordinated people think that such control is the natural order of a social system. Some other times, submissive people may fight against the leader's despotic actions when they realize they are subjected to oppression. That is why power is seen as a diffuse form of social control.

Power and Language

Language is a communication means through which people establish interpersonal relationships and social interaction. Nonetheless, language is sometimes used for dominating or subordinating others. Fairclough (1989) mentions that "power in discourse is to do with powerful participants controlling and constraining the contributions of non-powerful participants" (p. 46). Such verbal power can be effective with persuasion, warning, and threat. In this sense, discourse determines the individuals' roles, relations, ideologies, and hidden agendas to exert power. In fact, the theory of discourse analysis has shown that, through language, individuals have the power to protect, to lead, and to do good to their fellowmen, but also to control, to dominate, and even to hurt others. Therefore, the use of language and discourse can be dangerous and negatively persuasive. Verbal power can

be destructive since it is a means with which human beings are capable of requesting people to do something that is not beneficial for them or for the society. For example, the religious discourse used by Islamic fundamentalist leaders in Eastern countries might lead young generations to harm others and themselves in the name of God and their faith.

The most common form of language power is persuasion which is used for convincing others of any matter that is not always true, and for changing individuals' attitudes and actions. Persuasion does not involve physical force, but leads persuaded people to accept an idea and to act in agreement or disagreement with what the persuasive person wants them to do (Perloff, 2003). A person can use persuasion in a negative way to legitimize power by means of aggressive verbal forms of wit such as irony, teasing, threatening, and ridiculing. With these kinds of verbal abuse a person can attack those who disagree with him/her or to convince others that a person, object, or situation should deserve their sympathy or disdain. For example, when a person wants to insult others, he/she can use words that mean the opposite of what he/she says (irony). Moreover, exclusion and humiliation are relational strategies to exercise power through language when a person tries to "harm another by damaging his/her social relationships" and reputation (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006, p. 262). Therefore, language is an ideal vehicle for building harmonious social relationships, but it is also a hazardous means that can create unequal relations of power. These views about the relationship between language and power associated with mockery, sarcasm, teasing, and ridiculing became a useful material for this research study, since it attempted to determine whether or not a group of EFL teenagers used such abusive language against their targets in the classroom.

Bullying: an instance of coercive power in the classroom

Coercive power is the kind of manipulation that occurs when a person achieves his/her goals or will through physical, psychological,

or social control (Kohut, 2007). Coercive power is practiced among students from different scholarly levels: kindergarten, primary, high school, and even the University, and it is inflicted with a strategy called bullying. Kohut (2007) states that bullying is a "harmful, humiliating, and victimizing behavior that causes emotional, social, and physical pain for another person" (p. 19). Also, Olweus, (1996) explains that "a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students" (p. 16).

Bullying involves four elements: a repetitive aggression (physical or verbal), a victim (mostly a weak person, or a person that is supposed to be "different" from the norm or from the others), undesirable effects (the victim's pain, shame, and even the wish of dying), and unequal relations (the bully controls the others with the power he/she has set while the victims obey and suffer). Sometimes, the bully, who is usually a strong and cruel person, determines social roles and is the focus of the struggle. He/she takes advantage of powerless people who do not know how to stop the constant aggressions, and suffer from this intensive and continuous oppression (Kohut, 2007).

Similarly, there are three different kinds of bullying:

- Physical aggression such as pushing, hitting, kicking, slapping, spitting someone's face, and/or hurting the victim with objects, among others.
- Verbal abuse containing offensive, pejorative, or obscene words/sentences to mob others. It includes threatening, name-calling, humiliating, and spreading rumors about someone. Verbal bullying might enable the aggressor to convince others (the power of persuasion) that his/her target victim is weak, different, or is worthy of being treated violently. Therefore, the bully might not only attack, but intend to involve others in the victimization of the subjected student through language (Olweus, 1996).
- Relational is a type of aggression in which harm is caused by damaging someone's relationships or social status. It happens

when the victim is excluded or is not taken into account by a person or a group of people (Magendzo & Toledo, 2011), causing alienation.

Olweus (1996) indicates that "bullies have a strong need for power and dominance" (p. 19) which they satisfy by spreading false rumors, encouraging a peer group to isolate others, making obscene gestures, ridiculing, and annoying the victims. By contrast, the victims suffer from this defamatory power and want to escape from it. Nonetheless, there are instances when the victims seem to become abnegated by accepting that they are being oppressed and end up surrendering, instead of resisting abuse. In this sense, verbal bullying can be used to exert power relations and determine the roles of individuals in the classroom.

4. Research methodology

Research type

This is a descriptive case study defined as "one that is focused and detailed in which proportions and questions about a phenomenon are carefully scrutinized and articulated at the outset" (Tobin, 2010, p. 288). With this approach researchers observe, describe, and analyze in depth relevant details of a conflicting situation. The phenomenon under observation is neither intervened nor manipulated. The researcher rather observes to collect and interpret data by virtue of a conscientious and rigorous evaluation process of the phenomenon present in a real-life situation.

In this sense, this is a descriptive case study because it observed and examined in detail the establishment of power among adolescent students and its impact on language learning. The participants were important individuals who acted in their natural setting and were neither asked to do anything different from the normal nor to change their behavior. Data were also collected from participants' direct comments and opinions about their social interactions in the English classroom. Data helped to provide an in-depth description of the situation not only from the researchers' point of view, but from the participants' perspectives. The analysis and

the findings aimed at improving students' social life and interpersonal relations in the classroom.

Research questions

- How do power relations impact on the language learning process in an English class?
- How are power relations established among eleventh graders in an EFL classroom?

Setting

This research study was developed at a public school located in "Supermanzana Doce," a neighborhood in Kennedy, southeast of Bogotá, categorized into a low socio-economic stratification (level 2). In Colombia, this level mainly refers to the working class who live on low financial means. The school offers grades from kindergarten to eleventh. There are two sites, one located across the other, and two shifts, with a total of 2,370 students. The English classes implement the communicative approach and task-based learning as their salient methodologies. For that reason, English teachers encourage students to use the language skills via tasks development.

Participants

36 participants belonging to the morning shift took part in this study. They were 15 to 19 years-old students, 23 females and 13 males, who were in eleventh grade, group 01. In their evaluative reports, teachers mentioned that students were undisciplined, laughed at others, and were not totally attentive to the study of contents in other subjects. According to the results of the different tests presented in the English class, most of the students' proficiency level was basic; they understood short readings and were able to write letters, short stories, or reviews. However, as mentioned in the statement of the problem, class development was difficult because of unbalanced relations shaped by dominance, exclusion, intolerance, and possible bullying.

Data Collection Instruments

The data collection procedure was carried out from February 27 to June 3, 2013, including thirteen (13) weeks and 21 sessions. This procedure implemented three data collection instruments:

Field notes: Burns (2003) identifies field notes as “descriptions and accounts of events in the research context which are written in a relatively factual and objective style” (p. 87). The purpose of this instrument is to describe in detail what is happening with the situation observed. For this study, field notes were supported by video-recordings which captured students’ attitudes, behaviors, and interaction during the classes. Burns (2003) defines video recordings as “a technique for capturing in detail naturalistic interactions and verbatim utterances” (p. 94). 21 classes were recorded during the observation phase. By having the research questions in mind, extended notes were taken when watching the videos several times. All the field notes were saved in a computer assisted program “Word file” to be analyzed afterwards.

A questionnaire: this instrument consists of a set of questions used to assess the opinions and beliefs of the participants. Wallace (2006) classifies questionnaires as “introspective” techniques since “they involve respondents reporting on themselves, their views, their beliefs, their interactions, and so on” (p. 124). A questionnaire was administered on April 11, 2013, and participants took 60 minutes to answer it. It was applied in the middle of the observation stage and not at the end, this being a strategy to compare participants’ answers to the information they were saying in the journals as they wrote journal entries every week. The questionnaire inquired about the participants’ perceptions of how they were victims or victimizers of the power relations they had already established. The answers were transcribed and saved in a computer assisted program “Word file” for confidentiality.

Journals: Wallace (2006) states that this instrument keeps records of participants’

thoughts, points of view, and experiences in the classroom. Students wrote short paragraphs in the journals once a week (from February 28 to June 5) guided by key questions, namely: Who encouraged or impeded the English learning process this week? Why? Journals were kept in a folder for data analysis.

Data analysis

Data analysis embraces the steps to organize and “transform data into knowledge” (Patton, 2002, p. 432). For the analysis, the grounded approach (Corbin & Strauss, 1990) was used. With the research questions in mind, the data in the journals were read several times to mark patterns with a color coding strategy. For example, participants’ repetitive phrases or words related to attitudes towards disrespect were colored in green while comments on lack of tolerance were colored in red. For the triangulation process, the color coding analysis was equally done in the questionnaire and the field notes. With this triangulation process, initial patterns emerged, ensuring reliable and dependable findings of the data collected (Merriam, 1998). Then, the colored patterns were labeled with short names. For instance, *poor participation* was given to patterns colored in fuchsia while *interruptions* was assigned to patterns colored in yellow. In regards to *poor student participation* in class, the data revealed that only some teenagers participated while others kept in silence because they were afraid of being object of their classmates’ mockery. This fact gave hints about the power relations.

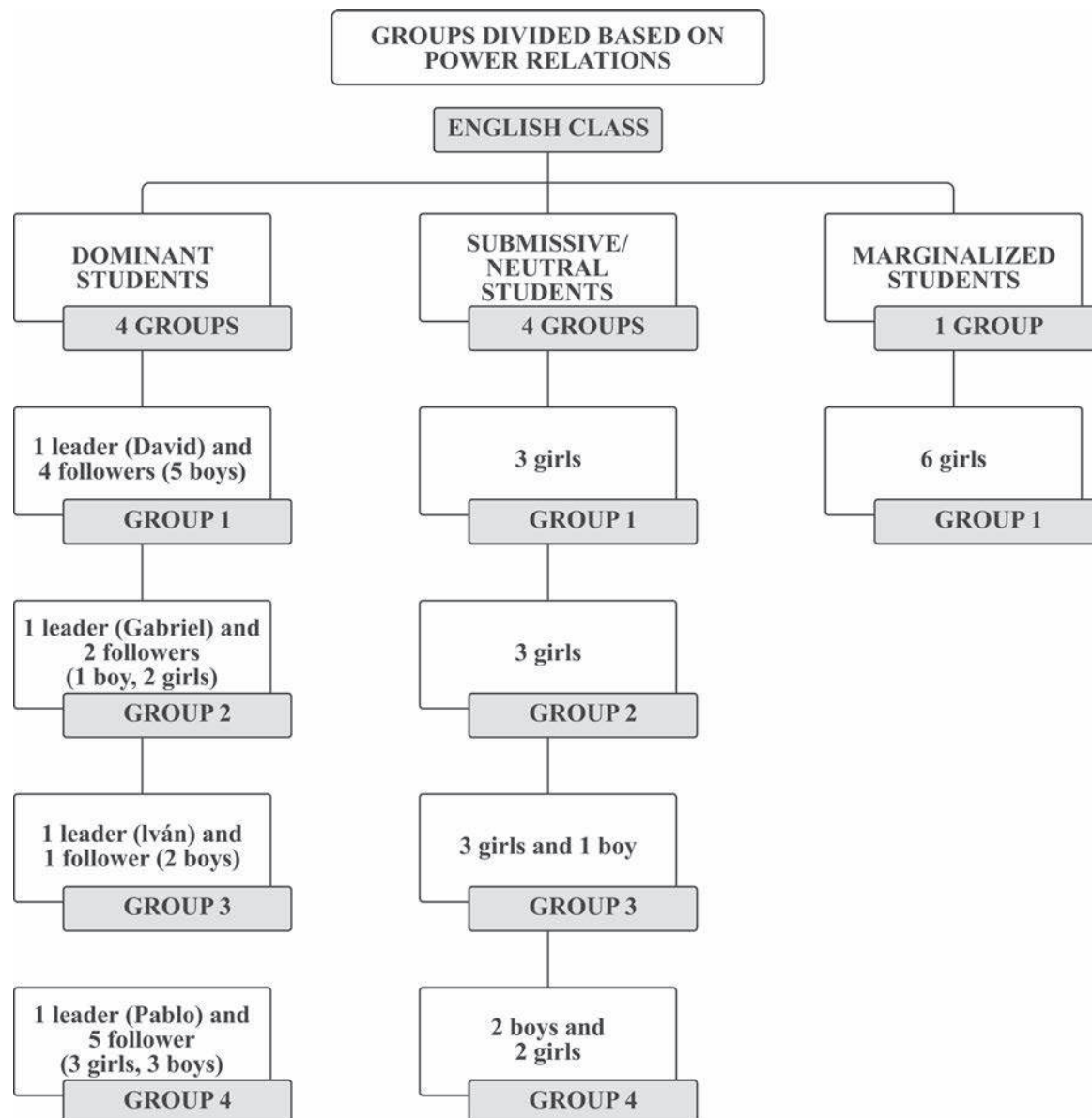
Next, patterns were reassembled and grouped to establish relationships among the concepts found; in this way categories emerged. To exemplify, one pattern indicated that the students were victims of “gossip,” “laughter,” and “offense.” So, these words were put together under a heading called *bullying* and were analyzed according to the context they appeared in the data. The pattern *bullying* was finally stated as a category named: *Power relations were built through verbal abuse*. These categories will appear later as findings.

5. Findings

As part of the findings and a full contextualization, Graph 1 presents how the 36

eleventh graders were divided according to the relations of power and the smaller groups they created. This graph was designed based on the observation phase.

Graph 1. Relations of power based on dominance and group division in an English class.



Graph 1 shows there were four dominant groups with a total of 16 members, each group having a man as the leader. The followers created a hard environment in the classroom to please the decisions of the leaders. Four submissive/neutral groups were identified, with a total of 14 members. They accepted the dominant groups' decisions, were impartial,

indifferent, and silent as a way to avoid having problems with any member of the dominant groups. The graph also shows one marginalized group of six girls. It was ignored and excluded by the rest of the students, including the neutral ones. This group was located at the right back of the classroom which was isolated from the rest of students.

Three main findings below explain how power and submission were established in this class:

First finding: Power relations affected students' participation and concentration in the learning process:

Data revealed that power inequity was caused by the impolite interruptions of four male leaders, David, Gabriel, Iván, and Pablo², and their partners, which all together formed a strong coalition (see graph 1). At first sight, interruptions could be considered just a matter of indiscipline. However, dominant learners used to interrupt those students who were answering the teacher's questions by abruptly giving the correct answer before the dominated learners had time to do it. Similarly, dominant learners corrected submissive learners' pronunciation with mockery and hostility in reading and speaking activities. With these interruptions, they wanted to be the center of attention and show active participation, reducing, in this way, their classmates' opportunities to practice the foreign language orally. This is a clear example found in the data:

Students were reading a passage about one of the character's vacation in the English textbook. The teacher asked Stella (one marginalized girl) to answer one question about that character's trip. Stella was silent for a few seconds while she was figuring out how to give the correct answer. However, when she was about to speak, David (a dominant learner), interrupted her in a loud voice and gave the answer. Then he laughed and looked at her with an arrogant attitude. Because of this, Stella was reluctant to participate in classes. (Field notes, February 27, 2013).

These kinds of interruptions obviously caused social deteriorations and students' lack of concentration in the learning process. Impolite interruptions from the dominant leaders implied that they lacked respect for classmates' turns to participate in the English class. The fact that David not only interrupted, but had an egotistical attitude led to observe that

he, as many of the dominant groups, wanted to show they were superior because they knew the correct information or contents, and presumably believed that they spoke better English than the others. This fact can be related to students' comments in the journals where they said that they did not like to participate because, for example, "*la clase es muy interrumpida por los sabiondos*"³ (Students' journals, March 14). Thus, constant interruptions were a negative factor in achieving concentration and fair participation in class.

Frequent interruptions as a mechanism of power among learners made it difficult to understand the contents because the dominant students overlooked those who were not part of their elite. The teacher often had to interrupt the class to make the dominant students aware that they needed to be respectful and allow others to take part in the speaking and reading activities. Immediately, the dominant students showed faces of disagreement, and although they let others participate for a while, they started to interrupt their classmates again because they thought they were superior and better students than the others (Field note, March 22).

Lack of concentration and poor participation in class resulted from dominant groups' sense of superiority who liked to show off, were self-confident, and believed that they were more intelligent and better students than their peers. Moreover, they called themselves "cool" and "popular," and thought that they had the right to interrupt their partners when they wanted. Such conceited attitude intimidated the other groups (see Graph 1), pushing them towards passivity and silence (Field notes, March 6). Students referred to these factors that diminished their concentration and participation in class:

"David y Pablo afectan mi autoestima porque no me dejan participar"

(David and Pablo affect my self-esteem because they do not let me participate) (Journal, May 19)

"No tienen en cuenta mi opinión, siempre se escuchan las opiniones de las personas populares"

² Fictitious names are used for protecting participants' identity.

³ Data are in Spanish as students were asked to use the native language to express their worries and experiences. Here the translation is "The class is interrupted by the smarty."

(They do not care about my opinions, we always listen to the opinions of the popular students) (Journal, May 19)

“Al interrumpir, no permiten hablar y lo que hacen es fastidiar y no dejan concentrar a nadie” (When they interrupt, we can't speak in class. They annoy us and don't let anybody focus) (Questionnaire, April 11)

In the previous excerpts, students complained about the negative powerful influence of the dominant learners, especially David and Pablo, the most influential students who mostly caused lack of concentration and disruption in the learning process. It is essential to point out here that submissive students reported this issue of leaders' sense of superiority in the questionnaires and the journals, but they had never dared to complain to teachers about it openly because they were afraid of having retaliations from the four dominant groups. This kind of power is defined by Yulk (2002) as “Coercive Power: The target person complies in order to avoid punishments controlled by the agent” (p. 201). In this sense, social tension among these adolescents due to the lack of concentration, poor participation, and a sense of superiority was always there. Submissive participants tolerated in silence the behavior of powerful teenagers even though they did not follow them enthusiastically and knew that their learning process was affected.

Second finding: Power relations caused low investment in the learning process

Motivation plays a key role in the classroom because it determines success in doing the best to accomplish learning goals. Brown (1994) states that if teachers give students a relaxing environment to work with language for their own personal reasons of achieving competence and autonomy they might succeed. In the same way, Norton (1995) redefines the concept of motivation by proposing the term *investment* which “presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world” (p. 18). As a consequence,

learners invest productively on learning when they find ways to practice and get immersed in social relations.

Unfortunately, investment was not present in this English course because of social inequality among learners. On the one hand, submissive students reported that they liked the English class:

“Me parece una materia interesante e importante”

(I think it is a very interesting and important class) (Questionnaire, April 11)

“entiendo los temas, me gusta el inglés” (I understand the topics, I like English) (Questionnaire, April 11)

On the other hand, dominated learners did not invest and did not improve their learning because it was not easy for them to be comfortable and participative in a class where dominant students' imposed attitudes of self-importance, arrogance, and even superiority:

“No dejan participar y realizan comentarios odiosos sobre todo” (They do not let anybody participate and make hateful remarks about everything) (Journal, March 14)

“No, aquí casi todos se burlan de los demás compañeros, da miedo equivocarse, por eso no hablo” (Almost all make fun of the others, I'm afraid of making mistakes, that's why I don't speak) (Questionnaire, April 11)

“No me siento bien con algunas personas que son arrogantes” (I do not feel good with some arrogant people in class) (Journal, May 15)

Data suggested that submissive students did poorly in the English class because of the established positions of dominance and submission. Therefore, deprived of the opportunity to work collaboratively and of a safe environment, they were discouraged to work up to their full potential. They confessed that they were unwilling to speak and to do the language tasks because they felt demotivated and marginalized by the influential power of the dominant students and their sense of superiority. Also, submissive learners felt intimidated by dominant people because the few times when

they decided to participate, they were likely to become the spot of bother and rude comments. As a consequence, they did not invest much in academic duty.

In this respect, field notes along the observation phase indicated that the powerful students created a hard environment based on their interest in being regarded as impressive, successful, and popular. They also enjoyed laughing at others' pronunciation mistakes and lack of knowledge of vocabulary and grammar use in the foreign language. This power caused poor class investment on the part of the submissive and marginalized learners.

In fact, during the initial class observations, the teacher-researchers' first impression of the oppressed learners was that they apparently did not like the English class because they made unhappy and frowny faces and showed expressions of boredom, stress, and apathy (Field notes, February 28). However, when field notes were triangulated with students' comments in the journals, it was discovered that students' discontent and poor investment on the English class were caused by the oppressive and unequal control inflicted by the dominant and conceited attitudes of some classmates. In consequence, subjugated participants' voices and opinions about their low investment was a salient finding in this research because they would have never informed teachers about the oppressive power relations imposed in the classroom, if they had not been given the opportunity to write freely and confidentially in the journals about their experiences of repression and fear. This finding led the researchers to conclude that many times we, English teachers, think that our students do poorly in the class because of lack of responsibility, low English level, or poor interest. However, we almost never realize that the unfair and unequal relationships established among teenagers themselves can impact negatively on their disposition to learn. In fact, Lightbrown and Spada (2006) assure that power relations "can affect motivation, attitudes, and language learning success" (p. 65).

Third finding: Power relations were mainly built through verbal abuse:

This was one of the most revealing findings in this research which answered the second

research question: to detect and find out the kinds of power relations that were built among eleventh graders. These teenagers provided confidential information that they had neither reported to the English teachers nor to other instances such as other teachers, parents, or the principal of the school. This finding embraced the types of relations that were established through bullying, and how they worsened the social relations and the environment of the class. The data analyzed suggested that the dominated learners were not only objects of unfair and unequal relationships in the classroom, but coercive power that was mainly exercised through two kinds of verbal bullying: gossiping and ridiculing. These bullying practices were done secretly in the classroom when the teachers were busy working with other students and outside the classroom:

Relations based on mean gossiping about others

Gossiping or spreading rumors is a type of verbal bullying presented by Olweus (1996) which he calls relational because it could damage one's relationship or social status. Sometimes, gossiping is used for making individuals create feelings, attitudes, or behaviors against others. Olweus (1995) mentions that gossiping is a technique used by bullies to isolate others so that the gossipier may become the center of the group.

The information that dealt with gossiping was seen in the questionnaire. Some participants reported that, mainly David, Gabriel, Ivan, and Pablo used to talk about their classmates' personal lives. Students commented on this aspect, but did not report the exact words that the bullies said to spread nasty rumors:

"Las personas del curso se interesan por las vidas de los demás y no por el estudio" (Some people in the class are more concerned about others' business than their study) (Questionnaire, April 11)

"David, Gabriel, son unas personas envidiosas, no saben medir sus palabras al hablar de sus compañeros" (David and Gabriel are selfish people, they do not mince their words when they talk

about their classmates) (Questionnaire, April 11)

“Recibimos malos tratos y chismes de parte de Gabriel y su grupito de amigos” (We are victims of maltreatment and gossip on part of Gabriel and his friends) (Questionnaire, April 11)

Participants remarked that the four male leaders and their followers used mean gossiping against their peers. Gossiping can be a very offensive way to bully because it involves the harm of the social and personal reputation of victims who, as consequence, generate a sense of despair, anxiety, and lack of academic performance (Kohut, 2007). Malicious rumors became a mean and cruel bullying practice with the purpose of damaging classmates' reputation and integrity, causing extreme pain to some of the learners. Gossiping clearly chimes with the theory of Scheithauer et al. (2006) who state that humiliating and ridiculing is a technique in which a person tries to “harm another by damaging his/her social relationships” (p. 262). Hence, it seems to be that in order to keep their powerful sense of superiority and popular status, the four dominant learners used gossiping among their accomplices to exclude others, as it happened with one submissive student whose life was tarnished:

“David, Gabriel, Pablo, and Roger me acosan. Extendieron el chisme de mi sexualidad y empezaron a sacarme a un lado por mi condición. Hacen comentarios y chismes feos con los demás” (David, Gabriel, Pablo, and Roger like to harrass me. They spread the rumor about my sexual orientation and started to reject me. They call me names and gossip badly about me) (Questionnaire, April 11)

This comment evidenced how this youth was bullied by the four male leaders' cruel gossiping, nasty jokes, and exclusion because of his homosexuality. Similarly, other pupils started to reject him. With this example, it can be seen how gossiping works as a negative persuasion technique, an issue addressed in the theoretical framework. Language has the power to discredit and damage others. As Yulk (2002) assures, the bully might use a piece of information to be persuasive and decide to cause harm or pain to those who are not part

of his closed circle. According to Scaglione and Scaglione (2006) sometimes bullies hurt others just because they think it is funny, and not because they really mean it. But in doing mean jokes, they end up teasing and destroying people's life.

Relations based on ridiculing partners:

Another kind of power relations is the one based on ridiculing, a very common verbal bullying practice at schools, and that also was presented in the data gathered. Ridiculing, as Perloff (2003) claim, is performed through the negative and destructive power of language. It was detected that dominant teenagers enjoyed teasing and humiliating their peers in front of the group to demonstrate that they were more popular than others. Ridiculing worsened, for instance, the situation of the marginalized girls (see graph 1), who were shy and were compelled to be placed in the worst corner of the classroom, and bullies had the chance to be crueller and meaner when an authority figure was not there to control the situation. Such was the case when the marginalized girls reported that ridiculing was used to offend women, mainly because the bullies were a group of men who liked to bother defenseless classmates, and apparently had sexist attitudes against these girls as it was detected in these opinions:

“David tiene una actitud de líder, pero aun así es muy guache con todas las niñas, nos habla muy fuerte y sus palabras hieren.” (David is a leader, but he is rude with all the girls, he speak hatefully and his words hurt us) (Questionnaire, April 11)

“Gabriel y David ofenden a las mujeres con comentarios de mal gusto y a todos en general que no estén de su lado, irrespetan a los compañeros y se creen superiores.” (Gabriel and David offend the girls with nasty commentaries and with those who are not with them, they disrespect their classmates and think they are superior) (Questionnaire, April 11)

“Roger, Gabriel. Sus comentarios hieren a las mujeres” (Roger, Gabriel. Their

comments hurt women) (Questionnaire, April 11)

These comments suggest that bullies ridiculed the six marginalized girls, by being mean and rude with them because apparently these boys just wanted to have fun and entertain their friends at the expense of the girls' dignity. Also, the data showed that the bullies were used to make their peers believe that women or people they offended should not be accepted in their groups. In this regard, it is important to outline that the six marginalized girls were never taken into account by the other closed groups, and as they were female and shy, they were a vulnerable target for ridicule their physical appearance and shyness, and were a target for exclusion. They were called "las del maletero" (The ones in the trunk), which was a derogatory expression used by the rest of the class to imply that these six girls were excluded and unworthy of being seen or heard. This bullying was inflicted at moments when there was not an authority figure to control the situation, a fact reported in three journals.

Another girl of the neutral group reported in the questionnaire that Pablo had ridiculed her in front of his followers because she lived in a very far and impoverished neighborhood. The leader started to laugh at the girl, so his friends continued doing the same. In this way, the leader controlled and involved his allies to ridicule the girl based on personal views of socioeconomic class. Although it was not possible to know during the observation phase why the followers supported the four bullies so devotedly when hurting and ridiculing others, it is likely to conclude, based on the social dynamics in this classroom, that it was convenient for the followers to obey the bullies because they preferred to bully others than being bullied, despite they did not like this violent practice. Likewise, followers/allies did not want to be excluded from what they thought was a popular, privileged, and VIP group (Dominant groups in Graph 1). The following explanations from participants indicate that dominant leaders influenced on the allied friends, by telling them what to do.

"Uno a veces piensa diferente a los líderes, pero para que no se burlen de

uno, uno prefiere burlarse de los demás como lo hacen ellos" (One sometimes think different from the leaders' thoughts, but one prefers to ridicule others like they do it, so that I am not the one being ridiculed) (Journal, April 26)
 "Las actitudes que ellos [los líderes] toman nos hacen cambiar las nuestra" (The attitudes that leaders assume, force us to change ours) (Journal, April 26)

The previous excerpts highlight the complicity between the leaders and the followers of the dominant groups. Students who supported the leaders had to do certain actions, accept certain attitudes, and support the leaders' decisions even though they knew those decisions were cruel and unfair. The followers/allies supported leaders because of several reasons: to become part of the popular students at school, to celebrate graduation with popular friends since they were in the last academic year, and to avoid being bullied. This is a clear expression of social pressure and power, since the leaders forced subjects to create alliances to oppress and ridicule the targeted students based on ideals of superiority, popularity, and social class.

6. Conclusions

In regards to the first research question, data showed that inequitable power relations produced negative effects in the English learning process. Continuous and impolite interruptions in the class generated lack of concentration and understanding of contents. Moreover, learners' academic investment was limited due to an unpleasant and hard environment to learn the foreign language. Also, power relations affected class participation, since the few students who mostly participated belonged to the group that exerted power. Although the neutral and the marginalized groups thought that participation was important to improve their competence in the English language, they did not talk in class because they felt intimidated by their classmates' rude attitudes.

In regards to the second research question, it was found that those teenagers established power relations through the use of verbal

bullying, gossiping, and ridiculing, which caused distress and harm to the integrity and lives of the passive and marginalized learners.

This case study provided important findings because negative interpersonal relations of power had never been informed before to the school administrators, and teachers had not noticed them directly. This study allowed students to express anonymously their worries and experiences of being affected by abusive power and exclusion. In fact, teachers' awareness of the presence of abusive power and bullying among students is sometimes disregarded as an important factor in the learning process.

Power relations created attitudes of discrimination, exclusion, intolerance, and verbal violence because the dominant students formed closed groups based on popularity, academic development, and social status, rather than on values such as respect, equality, solidarity, and authentic friendship.

Teachers are called to reflect about their own practices while facing problematic interpersonal relations in their classrooms (Cárdenas, González & Aldemar, 2010). English educators should not only teach grammar, pronunciation, communicative functions, and language skills. It is also their responsibility for coping with the social relationships among learners and promoting a safe environment because, as Toohey (2001) states, "understanding good language learning requires attention to social practices in the contexts in which individuals learn L2" (p. 318). In this way, the English classroom can be a site for equal, respectful, and collaborative learning.

This case study constituted a preliminary action that detected the problematic situation in detail. However, more research needs to be done at the public school where this study was conducted in order to encourage students to develop positive social skills, work on conflict resolution, and eliminate abusive power around democratic principles. Indeed, this investigation will be presented to the academic and discipline authorities of the school for the purpose of creating awareness and setting a plan with the teachers to eradicate bullying and power relations among students. Teachers do not often see directly how power affects the classroom.

Nevertheless, students' conflicts should be considered in the syllabi, aiming at helping them to understand their social needs. Learning a foreign language is completely senseless if we do not prepare students to be more human, fair, and respectful, which after all, are some of the main condition for real communication and the abolition of power relationships in educational settings.

References

- Arendt, H. (1977). *What is Freedom? Between Past and Future*. Harmonds Worth: Penguin Books.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles*. New York: Longman.
- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cárdenas, M. L., González, A. & Aldemar, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes en ejercicio: Algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios*, 3, pp. 49-68.
- Corbin, J. & Strauss, S. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Habermas, J. (1977). Hannah Arendt's communications concept of power. *Social Research*, 44 (1), p. 3. Retrieved from: <http://es.scribd.com/doc/78329650/Habermas-urgen-Hannah-Arendt-s-Communications-Concept-of-Power-1977>
- Kohut, M. (2007). *Complete guide to understanding, controlling and stopping bullies and bullying: A complete guide for teachers and parents*. Ocala: Atlantic.
- Lightbrown, P. & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Magendzo, A. & Toledo, M. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Magisterio*, (53), pp. 16-21.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment,



- and language learning. *Tesol Quarterly*, 29 (1), pp. 9-31. Retrieved from: <http://links.jstor.org>.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, pp. 1996-2000. Retrieved from: <http://cdp.sagepub.com/content/4/6/196.full.pdf+html>
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effective intervention. *Reclaiming Journal*, 5 (1), pp. 15-21. Retrieved from: http://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/05_1_Olweus.pdf
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Perloff, R. M. (2003). *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century*. New York: Routledge.
- Scaglione, J. & Scaglione, A. R. (2006). *Bully-proofing children: A practical hand to stop bullying*. Lanham: Rowman L. & Littlefield Education.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, pp. 261-275. Retrieved from: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=6eea5471-22eb-4a0a-b604-1c4a68ac387c%40sessionmgr115&vid=23&hid=101>
- Tobin, R. (2010). *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks: Sage. Retrieved from: <https://archive.org/stream/2.encyclopediaOfCaseStudyResearch#page/n5/mode/2up>
- Toohey, K. (2001). Disputes in child L2 learning. *Tesol Quarterly*, 35(2), pp. 257-278.
- Wallace, M. (2006). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1974). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Yulk, G. (2002). *Leadership in organizations*. New York: Pearson.

Referencia para citar este artículo: Palomares–Ruiz, A., Sánchez–Navalón, B. y Garrote–Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1507-1522.

Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria*

ASCENSIÓN PALOMARES-RUIZ**

Profesora Universidad Castilla–La Mancha, España.

BELÉN SÁNCHEZ-NAVALÓN***

Profesora Aula Hospitalaria, Albacete, España.

DANIEL GARROTE-ROJAS****

Profesor Universidad Castilla–La Mancha, España.

Artículo recibido en agosto 24 de 2015; artículo aceptado en octubre 28 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *El objetivo de este trabajo es analizar los beneficios de la Pedagogía Hospitalaria en las Unidades de Salud Mental que reciben pacientes en edad escolar que permanecen largos períodos ingresados. Esto los aparta del sistema escolar ordinario. Esta investigación la hemos desarrollado durante diez años con una metodología mixta. En la contextualización del marco teórico, estudiamos la evolución de esta disciplina y los factores que intervienen. Destacamos que el alumnado valora positivamente superar su curso académico con éxito, la enseñanza personalizada de los docentes del Aula Hospitalaria, y la posibilidad de evadirse del medio hospitalario. Estas conclusiones demandan una mayor implicación y formación del profesorado para un trabajo coordinado, y el uso de las TIC en conexión con los centros educativos, para propiciar una educación inclusiva.*

Palabras clave: Educación inclusiva, pedagogía hospitalaria, aula hospitalaria, trastornos del comportamiento alimentario, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Inclusive education in new contexts: The implementation of hospital pedagogy

• **Abstract (analytical):** *The aim of this study is to analyze the benefits of hospital pedagogy in mental health units that treat long-term school-age patients, causing them to miss a significant*

* Este artículo corto, se deriva de un estudio de mayor escala denominado “El cambio social y educativo reflejado en la Pedagogía Hospitalaria de Castilla-La Mancha”, iniciado el 1 de septiembre de 2003, en curso a la fecha, realizado por miembros del Grupo de investigación: “La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación”, con financiación de la Universidad de Castilla-La Mancha, con cargo al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (2014-2020), en el marco del programa Operativo Feder para Castilla-La Mancha, España. Publicado por Resolución de la UCLM del 27-02-2015. El artículo se apoya en un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Área: Educación general, Subárea: Educación especial.

** Doctora y Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Castilla-La Mancha. Directora del Grupo de investigación: “La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación”. Centro de trabajo: Facultad de Educación de Albacete (España). Correo electrónico: ascension.palomares@uclm.es

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Albacete (España). Centro de trabajo Hospital General Universitario de Albacete. Correo electrónico: bsnavalon1@gmail.com

**** Doctor en Ciencias de la Educación, profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Castilla-La Mancha. Centro de Trabajo: Facultad de Educación de Albacete (España). Correo electrónico: daniel.garrote@uclm.es



amount of time in the regular education system. The research took place over a period of ten years and is eclectic in its approach. As part of the contextualization of the theoretical framework, the development of this discipline and various intervening factors are studied. The results show that students view successful completion of their academic level, the personalized teaching from hospital school teachers and the ability to get away from the hospital environment in a positive light. These conclusions demonstrate the need for a greater level of teacher involvement and training that will result in work that is more coordinated between high schools and the hospital school and the use of ICT in education centers to promote inclusive education.

Key words: Inclusive education, teaching hospital, hospital classroom, eating behavior disorders, information technology, communication (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Educação inclusiva em novos contextos: A implementação da Pedagogia Hospitalar

• **Resumo (analítico):** O objetivo deste trabalho é analisar os benefícios da Pedagogia Hospitalar em Unidades de Saúde Mental que tratam de pacientes de longa permanência em idade escolar, os afastando do sistema de ensino regular. A pesquisa se desenvolve durante um período de dez anos e é eclética em sua abordagem. Na contextualização do quadro teórico, é estudada a evolução dessa disciplina e os diversos fatores intervenientes. Destaca-se que os alunos acreditam que irão concluir de maneira bem-sucedida seu ano acadêmico, valorizam o ensino personalizado por professores da escola do hospital e, assim, poderão sair do ambiente hospitalar. Essas conclusões exigem um maior nível de envolvimento e da formação do professor, para que haja um trabalho mais coordenado de IES/Sala de Aula Hospitalar e o uso das TIC em conexão com os centros de educação, de forma a promover a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Pedagogia Hospitalar, Sala de Aula do Hospital, transtorno do comportamento alimentar, Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC) (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

–1. Introducción. –2. Fundamentación teórica. –3. Metodología. –4. Resultados. –5. Discusión y Conclusiones. –6. Reflexiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

La Pedagogía Hospitalaria es una disciplina de reciente creación; su andadura comienza a principios del siglo XX y su implantación no es igual en todos los países, dependiendo de los gobiernos. Como es conocido, estos tienen diferentes niveles de implicación y una visión de coberturas para sus conciudadanos y conciudadanas desiguales en sus políticas educativas y, sobre todo, sanitarias.

El análisis de esta realidad es clave para reflexionar y debatir sobre el impacto que produce un ingreso hospitalario prolongado en los pacientes y las pacientes, en sus familias y en los centros de referencia. También es preciso estudiar cómo el dispositivo del Aula Hospitalaria les aproxima a su entorno y al centro escolar en el Hospital. Por ello, conviene

valorar a los protagonistas. Solo así, se podrá responder adecuadamente a las demandas de las personas implicadas. Con este trabajo, pretendemos favorecer la reflexión y contribuir al conocimiento de la Pedagogía Hospitalaria.

La atención hospitalaria y domiciliaria se encuentra dentro del programa de atención a la diversidad, en la escuela inclusiva. Por ello, se requiere el conocimiento y la búsqueda de sus orígenes y su evolución posterior, para construir un futuro alentador y propiciar una educación inclusiva.

Son pocos los estudios que se pueden encontrar sobre la Pedagogía Hospitalaria, sobre su utilidad en las Unidades de Salud Mental y, especialmente, sobre la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (UTCA). El estudio que presentamos está basado en el

análisis de los factores que afectan la Pedagogía Hospitalaria, como:

- a. *Socio-culturales*. Conviene conocer con exactitud el entorno social y familiar del alumnado que acude al Aula Hospitalaria y lo que espera de este servicio.
- b. *Políticos*. Los avances en sanidad y educación son el progreso de la sociedad hacia un mundo desarrollado. Por ello, para mejorar la atención del alumnado que precisa atención hospitalaria, se debe reflexionar sobre las intenciones de las políticas sanitarias y educativas y sobre su interrelación a favor del alumnado ingresado.
- c. *Educativos*. Las políticas educativas deben favorecer la atención a la diversidad en el contexto hospitalario, que es igual equivalente a la que se produce en los centros ordinarios. Por tanto, no se deben limitar los medios.

Se parte de la base de que la alumna y el alumno hospitalizados deben tener cubiertas sus necesidades educativas de la forma más normalizada posible. Por ello, conscientes de las demandas educativas que se provocan en estos alumnos, se pretende estimular la reflexión y contribuir al debate, para ubicar la atención a la diversidad en el lugar que le corresponde, puesto que es distinta según donde se desarrolle.

2. Fundamentación Teórica

En primer lugar, con el fin de comprender este tipo de atención a la diversidad, ofrecemos un breve estudio de la evolución de la Pedagogía Hospitalaria en Europa –centrándonos en España– y en Latinoamérica. Así mismo, analizamos los factores humanos –directos e indirectos– y los materiales que intervienen en el Aula Hospitalaria, por considerarlos necesarios para una labor educativa de calidad.

2.1. Evolución de la Pedagogía Hospitalaria

El cuidado de las niñas y los niños enfermos ha sido siempre importante para cualquier sociedad. Los filósofos de la Revolución Francesa, como Rousseau y Voltaire, influyeron

en las ideas de unir la educación con la salud en la etapa infantil. Sin embargo, como señala Sigerist (2006), el verdadero precursor fue Johann Frank (1745–1821), como pionero de la Medicina Social, quien creía que la condición natural del ser humano es gozar de salud y felicidad, y que la educación es el medio de iluminarla. Estas ideas siguen avanzando en la actualidad, y dan lugar a una nueva disciplina como es la Pediatría Social (García-Caballero, 2001), que supone una actividad peculiar del médico para promover la salud y prevenir y curar la enfermedad, de manera multidisciplinar.

Con la Revolución Industrial, los niños y las niñas fueron drásticamente marginados. Solo después de la II Guerra Mundial, se crearon centros sociales donde se cuidaba a los niños. En este contexto, conviene destacar la inestimable participación de la Cruz Roja, Caritas y la Organización Mundial de la Salud (OMS), para ayudar a las víctimas infantiles de la Guerra, y se creó la Unicef, en 1946.

En Europa, como indican Polaino y Lizasoain (1992), el primer país que se preocupa por los niños hospitalizados es Dinamarca, cuando en el *Coast Hospital*, en 1875, se contrata un profesor, financiado por el propio Hospital, para atender a las niñas y los niños ingresados.

Dependiendo del país, la cuestión es diferente; a Dinamarca le siguió Austria y, hasta finalizada la II Guerra Mundial, no se considera necesaria la atención a las chicas y los chicos hospitalizados. Solo en la década de los 50, toman conciencia otros países como Serbia, Polonia, Eslovenia, Francia e Inglaterra. En este país se fundó, en 1961, la *National Association for the Welfare of Children in Hospital* (NAWCH), cuyo propósito era cuidar a todas las niñas y los niños hospitalizados. Más tarde, en 1984, la NAWCH redactó una carta que envió al Parlamento Europeo (1986), y que motivó la aprobación de la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado. Son derechos que amparan a los chicos y las chicas entre 5 y 16 años de edad. Actualmente la cobertura es desde los 3 a los 18 años.

Posteriormente, se han incorpora, a partir de la década de los 60, otros países como España y Alemania. En la actualidad, todos los

países de Europa atienden a las niñas y los niños hospitalizados, con una enseñanza de calidad y con proyectos novedosos.

En Latinoamérica, se dedican grandes esfuerzos para avanzar en la idea de proteger a los niños y las niñas hospitalizados. Resulta preciso destacar la labor realizada por el profesor Luis Morquio, creador en 1924 del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, con sede en Montevideo (Uruguay). En el acto de inauguración, se declaró el siglo XX como el Siglo de los Niños, promulgándose un decálogo que recogía los Derechos de los Niños, de los que surgieron los Derechos del Niño Hospitalizado.

Los países del continente americano no han llevado caminos idénticos respecto a la Pedagogía Hospitalaria: algunos han evolucionado rápidamente en esta disciplina, y son referentes en este campo. Pero otros solamente han legislado de forma superficial, pues consideran la Pedagogía Hospitalaria como una atención especial que se ofrece en los hospitales. Esto se debe a los problemas económicos y políticos que les afectan.

Los países que más se han destacado en la Pedagogía Hospitalaria en Latinoamérica son:

Argentina. La pedagogía para pacientes pediátricos, como destacan Polaino y Lizasoáin (1992), fue una tarea de la Educación Especial, y las Escuelas Hospitalarias pertenecieron legalmente al sistema de Educación Especial. En la actualidad, la Educación Hospitalaria y Domiciliaria es una modalidad del mismo rango que la Educación Especial. La inclusión es el principio de la práctica docente con el alumnado hospitalizado y convaleciente, y respeta su diversidad y las necesidades y aptitudes. Este país ha legislado para favorecer a las niñas y los niños enfermos y convalecientes (García-Álvarez, 2013).

Chile. Es uno de los países más avanzados en Pedagogía Hospitalaria, y un referente a nivel mundial, aunque su trayectoria es realmente corta. En 1946, se creó la primera clase hospitalaria, en el Hospital Regional de Concepción. Hubo que esperar a la década de los 90 y, por los acuerdos adoptados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), en Tailandia, para que se

impulsara en todos los países de América Latina y, en especial, en Chile. La Fundación Carolina Labra Riquelme empieza su actividad en abril de 1998, en el Hospital Pedro Aguirre Cerda, actual Instituto de Rehabilitación (INRPAC). Esta Fundación organiza anualmente Jornadas sobre Pedagogía Hospitalaria, con el fin de sensibilizar y promover el intercambio de experiencias entre profesionales de las Aulas Hospitalarias. La metodología que se lleva a cabo en las aulas atendidas por esta Fundación es multidisciplinar, constructivista, de integración y de apoyo. Además, Chile cuenta con numerosas asociaciones encargadas de atender a las chicas y los chicos hospitalizados o convalecientes. Este país, como Argentina, goza de una minuciosa legislación para atender a dichos pacientes.

Centroamérica. Estos países, como reconoce Roa-Garcés (2008), padecen grandes necesidades económicas; de ahí que la labor educativa en los hospitales quede postergada. Al no haber un reconocimiento de las autoridades ni de la sociedad, el esfuerzo lo hace el profesorado en las aulas. Sin embargo, la Pedagogía Hospitalaria en Centroamérica está en un momento de desarrollo importante. Conviene destacar que en estos países se ha organizado la Red Latinoamericana y del Caribe por la educación de niños, niñas y jóvenes hospitalizados o en tratamiento, con el fin de promover esta modalidad educativa e intercambiar experiencias, para lo cual se creó una Red de apoyo entre los países de Latinoamérica y el Caribe.

Las buenas prácticas en Pedagogía Hospitalaria de los países latinoamericanos son valoradas en Europa, especialmente en España. En este país, como observa Casanova (2007), en 1912, el Ministerio de Educación reconoce la existencia de la Escuela en el hospital. En la década de los 20, en los hospitales privados de la Orden de San Juan de Dios, se establece la figura del maestro o maestra, como sucedió inicialmente en Barcelona.

Como especifican Fernández, Leivas y Somoano (1995), poco a poco se ha reconocido la utilidad del trabajo de los maestros y las maestras en este medio, elevándose a Acta de Educación. En 1947 se instaura la primera

Escuela en el Hospital Clínico San Carlos de Madrid, de forma regulada, para acompañar a los niños y las niñas, propiciar el juego y enseñarles nociones básicas. Habría que situarse en una época en la que la comida, las relaciones personales y la alfabetización escaseaban. Sin embargo, aunque no se pueda observar en documentos, ya existía atención a las chicas y chicos ingresados de larga duración por el personal sanitario o por quienes se conocían como Damas voluntarias.

El Hospital que mejor entendía las características psicológicas y emocionales de los niños y niñas era el Hospital Niño Jesús en Madrid. Acogía solo pacientes infantiles y juveniles y el personal estaba familiarizado con sus características. En este sentido, Hinojosa, Martínez y Merino (2007), indican que la función de este Hospital era recoger a las niñas y los niños expósitos, y creó las bases de la Pediatría para sacar a los niños y las niñas de los hospitales de personas adultas.

En la década de los sesenta, en España, se produce una epidemia de poliomielitis que hace saltar las alarmas, y las chicas y los chicos ingresados permanecían largas temporadas hospitalizados. Por ello, se plantea la ayuda médica junto a la educativa. No obstante, la función de estas aulas era entretener más que ayudar educativamente al alumnado enfermo.

En 1974, se abre el Hospital Nacional de Paraplégicos de Toledo, y unos meses después, en 1975, contaba con un Departamento Académico. En este hospital, no se trata ninguna patología que no sea ocasionada por la lesión medular y, en poco tiempo, su filosofía fue innovadora al poner en funcionamiento el Departamento de Rehabilitación Clínica y el Departamento de Rehabilitación Social, que ofrecían un enfoque integral a sus pacientes. Entonces, se detecta la necesidad de diferenciar los servicios y las instalaciones de los niños y las niñas, y los de las jóvenes y los jóvenes de los de los adultos, se habilita una planta exclusiva para menores. Además, se procura que no haya periodos sin actividad que favorezcan los estados de apatía o ansiedad. La sección Pedagógica, como indica Leblic-García (2005), disponía de cuatro aulas y una biblioteca. Era uno de los pocos hospitales públicos de España que, desde que se diseñó,

incluía el servicio de atención pedagógica. En 1987, el Hospital Nacional de Paraplégicos y su profesorado convocaron a las II Jornadas Nacionales de Aulas Hospitalarias, y acuñaron el término Pedagogía Hospitalaria. Este evento fue una referencia de encuentro y debate sobre esta materia.

La Clínica Universitaria de Navarra empezó en 1976 una actividad pedagógica que se formalizó en 1979, a través de un convenio entre los Departamentos de Didáctica y Orientación, y de Pediatría de las Facultades de Educación y de Medicina, respectivamente.

España, en 1981, fue sacudida por un terrible problema sanitario: el Síndrome Aceite Tóxico (SAT), popularmente conocido como Aceite de Colza que, además de su impacto social y sanitario, despertó la conciencia de las políticas educativas, y el 7 de abril se publicó la Ley de Integración Social del Minusválido-LISMI (Ministerio de Presidencia, Gobierno de España, 1982), cuyo artículo 29 ordena la atención hospitalaria. Dicha Ley fue modificada por la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Jefatura del Estado Español, 2011, agosto 1).

En 1988, se crea la Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE), para abrir las fronteras e importar ideas nuevas al país, como fueron las Jornadas Nacionales de Pedagogía Hospitalaria. Poco después, en la década de los 90, se impulsa la inclusión educativa y la atención a la diversidad, y se apoyó su implantación en un medio que no es el normalizado. En esa etapa, el profesorado era atípico en el Hospital, y especialmente lo era su tarea. Hoy, el docente es un miembro del Equipo Multiprofesional que asiste al alumnado, y las decisiones que adopta son aceptadas por el resto del Equipo, siempre que no se perjudique su estado de salud, que es lo prioritario.

En la actualidad, se ha reducido el tiempo de los ingresos en el complejo hospitalario, y la convalecencia se pasa, en lo posible, en el domicilio del paciente. Por ello, se puso en marcha otra nueva modalidad en la Pedagogía Hospitalaria, como la Atención Domiciliaria, donde el docente se traslada al domicilio del alumnado convaleciente y sirve de puente de

unión entre el centro educativo y su casa.

El propósito de la Pedagogía Hospitalaria, como señala Lizasoáin (2003), coincide con la de la educación, pues se trata de propiciar el desarrollo integral de la persona. Además, según la legislación vigente, el objetivo principal de esta Pedagogía consiste en procurar que los niños y las niñas no pierdan el ritmo escolar durante su permanencia en el hospital.

Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abren posibilidades novedosas a la Pedagogía Hospitalaria, lo que permite al alumnado hospitalizado y al convaleciente en casa, mantener contacto con el mundo exterior, con su grupo-clase y con sus amigos y amigas. En este sentido, son interesantes las investigaciones de Serrano y Prendes (2014) sobre la forma como las tecnologías pueden mejorar los procesos educativos en el Hospital, y las premisas y las actuaciones.

2.2. Factores humanos y materiales intervinientes en este proceso

El personal que trabaja en las aulas hospitalarias y en los equipos de atención domiciliaria no recibe un alumnado homogéneo, ni por edad, ni por niveles educativos, ni siquiera por patologías médicas. El tratamiento debe ser individualizado y adaptado a sus necesidades, pues las personas no se enfrentan a una misma enfermedad del mismo modo.

Los docentes deben considerar adecuadamente las circunstancias que rodean a la niña y al niño hospitalizados, siendo muy importante emplear una serie de técnicas encaminadas a fomentar su creatividad, perfeccionamiento de sus destrezas, habilidades y capacidades manipulativas, y la utilización de las TIC, como observan Serrano y Prendes (2015).

En estas aulas, se crea un clima propicio para el intercambio de experiencias entre el alumnado hospitalizado, en el aula y también durante el tiempo que pasan en las dependencias compartidas del hospital: en los pasillos, en la sala de juegos, en sus habitaciones. Se procura que sientan lo menos posible la lejanía de

su ambiente familiar y social. Por ello, el Aula es un espacio abierto y flexible, atento a las necesidades de las niñas y los niños hospitalizados, donde consiguen ir libremente con la posibilidad de ausentarse y luego volver a reincorporarse a sus tareas escolares, siempre que no sean requeridos por cuestiones sanitarias.

En estas actuaciones de atención a la diversidad, se tienen presentes otros componentes decisivos para el desarrollo del trabajo de los docentes: los padres y las madres, y el personal sanitario. En efecto, como indican Olivares, Méndez y Ros (2002), la relación con los padres y las madres ha de ser permanente, por ser los primeros en orientar al personal docente sobre el nivel educativo de sus descendientes, y sirven de nexo de unión entre los tutores y las tutoras del centro escolar y los del Aula Hospitalaria.

Respecto al personal sanitario, el contacto ha de ser diario, valorando su labor como imprescindible por apoyar –en todo momento– la asistencia de los niños y las niñas al Aula. Además, se convierten en los principales transmisores de la información referente a cada persona que ingresa al Hospital, los cambios que se produzcan en el ánimo y en el estado de salud y la información relacionada con el espacio en el que deben permanecer. Esta situación de las niñas y los niños enfermos incita a recurrir al trabajo en equipo entre los profesionales de la medicina y los de la educación (Grau, 2001).

La hospitalización provoca en el paciente o la paciente, miedo a lo desconocido, a ser valorado por personas a quienes desconoce, lo que crea una ruptura con su vida y produce un sentimiento de inferioridad y se deteriora su autoestima. En este sentido, Angulo (2009) indica que el Hospital es un paréntesis en su vida. En la misma línea, López y Fernández (2006) subrayan que el estrés y la angustia que surge de la enfermedad y la hospitalización causan un impacto psicológico que se manifiesta en diversas alteraciones.

Además de los factores humanos –padres y madres, familia, personal sanitario, voluntarios y profesorado del Aula Hospitalaria–, el alumnado enfermo también cuenta con otro tipo de apoyos, como pueden ser las ONG y otros organismos que colaboran para hacer

más llevadera su estancia en el Hospital. Generalmente, las ONG están integradas por asociaciones de padres y madres con hijos e hijas con enfermedades crónicas (oncológicas, parálisis cerebrales, etc.). Su objetivo es la coordinación con la persona responsable del Aula Hospitalaria para realizar actividades extracurriculares y lúdicas, o para facilitar material que haga más atractiva la labor docente. Como indican Bermúdez y Torío (2012), la opinión de los padres y las madres sobre el empleo del tiempo libre de las personas enfermas es muy positiva.

La evolución de esta disciplina provoca la creación de un nuevo concepto para entender la Pedagogía Hospitalaria que es la humanización, y que pretende unir los contextos de las niñas y los niños –familiar, social, educativo, medio físico, etc.– y sus interrelaciones, para afrontar mejor su enfermedad. De ahí que la Pediatría Social abarca, además del personal de salud, a otros profesionales, como psicólogos y psicólogas, docentes, trabajadores sociales, etc., para formar un cruce de caminos de múltiples disciplinas (García-Álvarez y Ruiz, 2014).

La continua humanización de los hospitales tiene como objetivo promover y mejorar la salud de los pacientes pediátricos, mediante el empleo del juego, la expresión de sentimientos, el intercambio de roles y el control de materiales, conceptos y acciones, que pueden reducir el impacto negativo de la hospitalización. Como indican Gariépy y Howe (2003), los niños y las niñas con leucemia tienen menos ganas de jugar que los colegas de su misma edad, por la ansiedad y preocupación que padecen; y si juegan, es más repetitivo y solitario. Para los padres y las madres, es como un barómetro, y saben que algo no va bien cuando el tiempo y el nivel de juego de su hijo o hija disminuyen.

La Pedagogía Hospitalaria atiende a las personas menores de edad, aunque también los pacientes y las pacientes en edad adulta podrían recibir esta atención. Incluso algunos autores, como González-Simancas y Polaino (1990), consideran que esta rama de la Pedagogía tiene que ver con la salud, con el ámbito social de la persona y con la vida, más que con el adiestramiento y la instrucción. Hoy en día, esta disciplina ha abierto su campo de acción

como respuesta a la sociedad, e interviene en cualquier sector de la población relacionado con la salud, como pueden ser pacientes en edad escolar, familiares, personal sanitario y población en general. Consecuentemente, resulta interesante analizar las alteraciones que se producen cuando un familiar ingresa en el Hospital, que se agudizan cuando se trata de un familiar infante-juvenil. Por ello, es preciso disponer de un diagnóstico completo y de información sobre el posible tiempo de hospitalización y el tipo de patología, sobre las características psicológicas y emocionales del paciente o la paciente, sobre el entorno familiar y escolar en el que vive, etc., para intervenir con eficacia.

Las alteraciones que se producen en las niñas y los niños enfermos también afectan a la familia. Razonablemente, la Pedagogía Hospitalaria no se centra solo en atender al paciente o la paciente, sino también a la familia, que a veces juega un papel delicado en su ingreso, como especifican Hernández y Rabadán (2013). Por ello, se está imponiendo en algunos hospitales la figura del Educador o Educadora Social, cuyo trabajo se centraría en atender las necesidades y problemas humano-sociales que se originan en el ámbito hospitalario.

Como se puede observar, el ingreso de una persona menor no es únicamente un problema suyo y de su familia, sino que abarca a un amplio número de profesionales y de medios materiales que se utilizan para que su estancia en el complejo hospitalario sea lo menos traumática posible y lo más cercana a su entorno habitual.

3. Metodología

Esta investigación presenta un contenido educativo, al intentar analizar la valoración del Aula Hospitalaria en dispositivos sanitarios que reciben pacientes en edad escolar, durante ingresos prolongados, como es la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (UTCA) del Hospital Universitario Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, de Albacete, en la que hemos centrado este trabajo. Esta Unidad se encuentra en uno de los dos hospitales que forman el Complejo Hospitalario Universitario

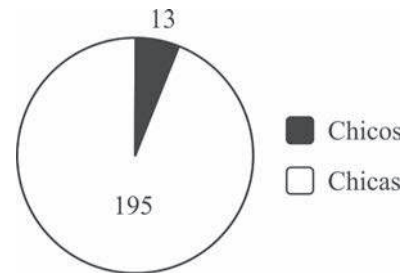
de Albacete (España). En esta Unidad, creada en 2002, se trabaja con pacientes desde los 11 años a la edad adulta, y ampara las dos posibles modalidades de ingreso (hospitalización completa y hospital de día). Estas características hacen de esta unidad la única de España y referente para todas las unidades del país. Desde su inicio, trabajan dos docentes pertenecientes al equipo de atención educativa hospitalaria y domiciliaria, que se mantienen fijos desde sus inicios.

El trabajo que se presenta en este artículo deriva de otra investigación en proceso más amplia sobre el cambio social y educativo aludido en la Pedagogía Hospitalaria de Castilla-La Mancha, iniciada en septiembre de 2003 y cuya fecha de finalización estaba prevista para finales de 2015; sin embargo, ha sido necesario ampliar el trabajo, al menos durante el año 2016. El estudio empírico que presentamos lo hemos realizado con todo el alumnado que ha asistido al Aula Hospitalaria, desde el curso 2003/04 hasta el 2013/14, con un total de 208 pacientes, con las siguientes variables:

a) Sexo del alumnado. El número de pacientes

atendidos del sexo femenino es de 195 (93,75%), y 13 del masculino (6,25%). En la gráfica 1, se observa que la patología de Trastornos del Comportamiento Alimentario la padecen mayoritariamente las mujeres.

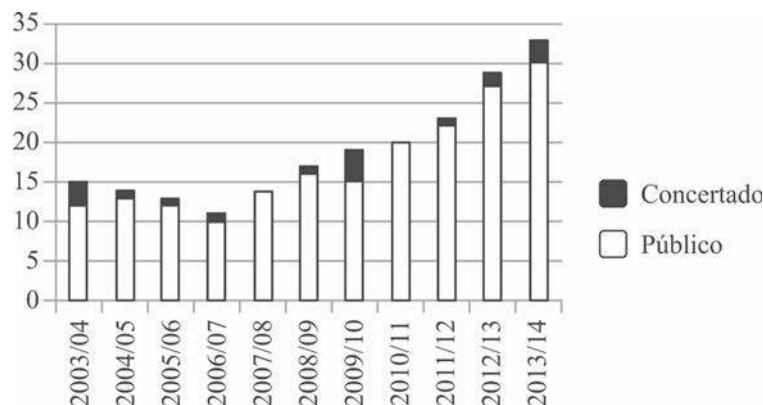
Gráfica 1. Distribución de la muestra por Sexo



Fuente: Elaboración propia.

b) Titularidad de los Centros educativos. De las 208 personas atendidas, 191 cursan sus estudios en la enseñanza pública (91,82%), y 17 en la enseñanza privada o concertada (8,08%), como puede comprobarse en la gráfica 2.

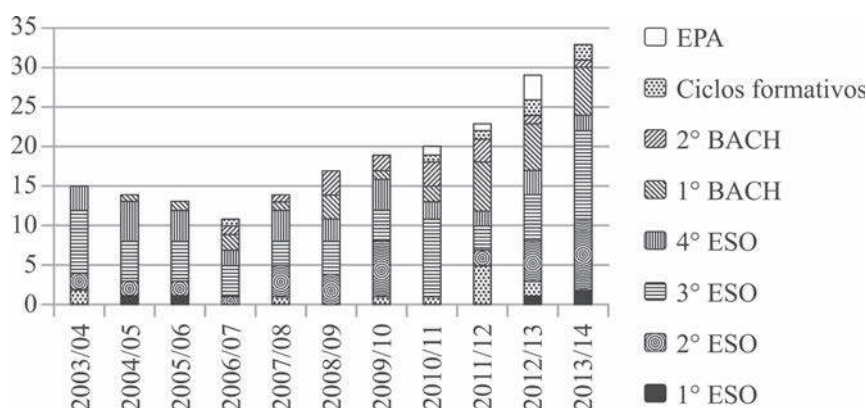
Gráfica 2. Titularidad de los Centros Educativos.



Fuente: Elaboración propia.

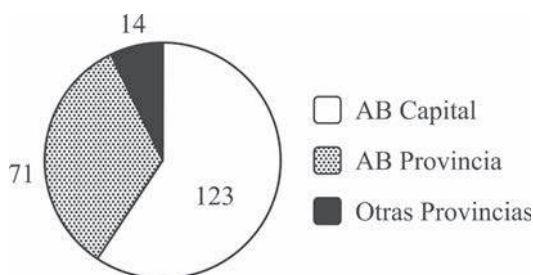
c) Nivel educativo. El nivel educativo en el que más incidencia tiene la patología es en 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con 63 estudiantes, seguido de 2º de

la ESO con 38, y 4º de la ESO con 34. Lo que confirma que la edad de los 14 a los 17 años, es la más crítica para esta tipología (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Nivel Educativo que realiza el Alumnado

Fuente: Elaboración propia.

- d. Lugar de residencia. Los pacientes y las pacientes que acuden al Aula Hospitalaria, en su gran mayoría, residen en Albacete capital (123 personas), seguidos de Albacete provincia (71), y con 14 de otras provincias (gráfica 4).

Gráfico 4. Lugar de Residencia del Alumnado

Fuente: Elaboración propia.

La muestra que utilizamos en el estudio empírico, se formaliza con todos los datos obtenidos durante 10 años, constituida por pacientes ingresados en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario de Albacete, especialmente mujeres, con un tiempo medio de ingreso de 3 a 9 meses, y una edad media entre 14 y 17 años, que cursan estudios mayoritariamente en centros públicos de Albacete capital y su provincia.

Los objetivos específicos que planteamos en este trabajo son:

1. Conocer la utilidad del dispositivo de Aula Hospitalaria, en la Unidad

de Trastornos del Comportamiento Alimentario.

2. Analizar la visión de los pacientes y las pacientes del Aula Hospitalaria.
3. Contribuir a la reflexión y, en consecuencia, a la mejora de la intervención.

En este estudio hemos seguido diversos enfoques, para conocer y comprender los posibles beneficios que aporta la Pedagogía Hospitalaria en las unidades de salud mental de larga estancia. Por ello, hemos utilizado, de forma integral y complementaria, varios métodos de investigación en la metodología educativa, manejando un enfoque histórico-descriptivo-interpretativo. Entre los métodos de recogida de información optamos por un cuestionario, por su utilidad respecto al propósito de esta investigación.

Una vez planteados los objetivos y definida la metodología, y al no haber en el mercado pruebas que se adecuen totalmente a los objetivos planteados, optamos por la elaboración de un cuestionario sencillo y claro, que exigiera brevedad para su cumplimentación, minimizara la reiteración y la superficialidad.

Combinamos el carácter cuantitativo con el cualitativo, puesto que precisamos conocer el porcentaje numérico de las preguntas categorizadas, pero también los resultados de las respuestas abiertas, para ofrecer una información que pueda facilitar una investigación descriptiva.

El cuestionario se compone de varios tipos de preguntas de identificación, de información, de opinión y de observaciones, para enriquecer el estudio y disponer de una información lo más completa posible, y comprobar la consecución de los objetivos planteados. Lo ejecutamos una sola vez a cada participante, con el fin de no contaminar los datos por coacción o por sesgo favorable para el investigador.

Como hemos indicado, al encontrar pocos estudios que se interesen por la función de las Aulas Hospitalarias en las unidades de salud mental de larga estancia, consideramos la totalidad de los pacientes y las pacientes que han estado ingresados durante los diez años de la investigación en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario de Albacete, y a sus padres y madres, con un total de 208. Sin embargo, por diversos motivos, solo localizamos a 149 (71,63%) y de estos contestaron 79 (52,66%).

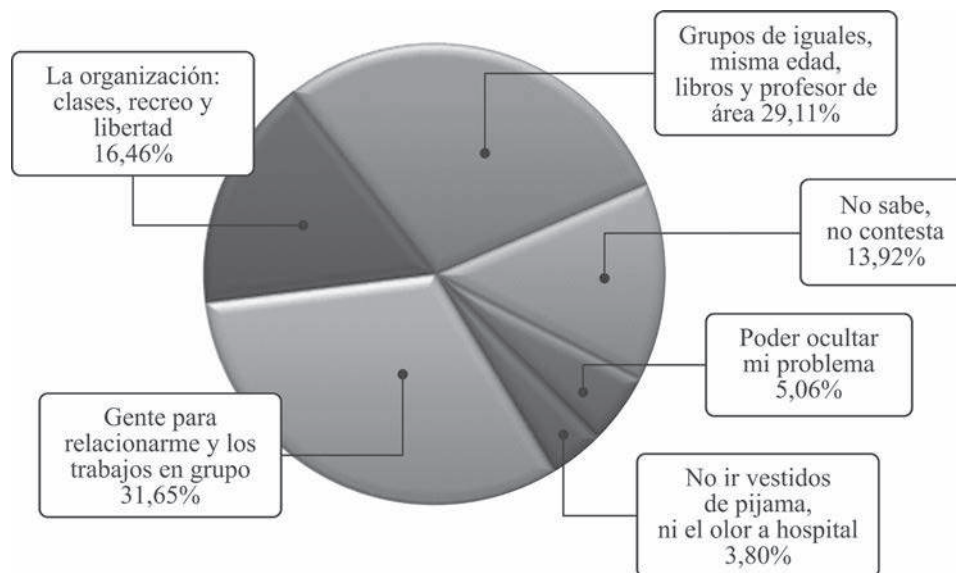
Los cuestionarios se diligenciaron a partir del permiso del Comité Ético del Servicio de

Salud de Castilla-La Mancha en Albacete, desde finales de abril hasta el primero de noviembre de 2014, fecha que se fijó como tope para la recepción por los investigadores.

4. Resultados

Con el análisis de los resultados, intentamos plasmar una visión real de la situación según las opiniones vertidas, que ayuden a mejorar la Pedagogía Hospitalaria, en la atención a la diversidad. Por ello, estudiamos las ventajas y los inconvenientes que indica el alumnado sobre los centros educativos con respecto al Aula Hospitalaria. Como puede comprobarse en la gráfica 5, lo que más destacan son los grupos de iguales en edad y los libros, y reivindican un docente especialista por asignatura. Además, priorizan los grupos para realizar trabajos en común, por encontrarse en una etapa evolutiva en la que la socialización es primordial y su grupo es una pieza clave en su desarrollo como persona.

Gráfico 5. Aspectos que MÁS le Gustan al alumnado de su Centro Educativo

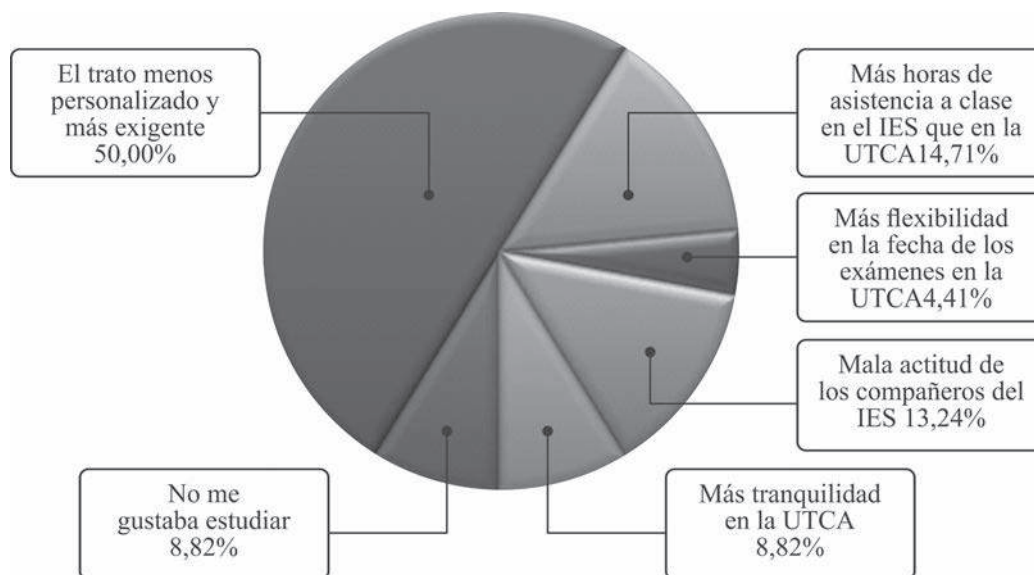


Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, lo que menos les gusta de su centro educativo (gráfica 6) es el escaso trato personalizado y el alto nivel de exigencia del profesorado: 34 (50%), y que la jornada escolar es más larga que en la Unidad de Trastornos del

Comportamiento Alimentario: 20 (14'71%). También valoran como negativa la mala actitud de los compañeros y las compañeras de su clase hacia ellos y la falta de tranquilidad con respecto a la Unidad.

Gráfica 6. Aspectos que Menos le Gustan de su Centro Educativo

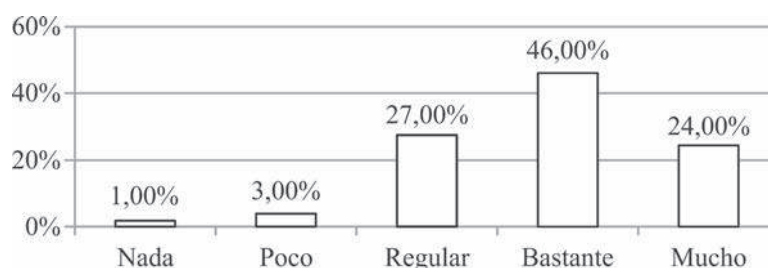


Fuente: Elaboración propia.

Es interesante destacar que, ante la pregunta sobre la valoración del tiempo de estudio y de las actividades extraescolares, contestó el 100% del alumnado, valorando un 70% del total de

encuestados (bastante y mucho) el tiempo de estudio y las actividades que se realizan en la Unidad (gráfica 7).

Gráfica 7. Valoración del Tiempo dedicado a los Estudios y a las actividades Extraescolares

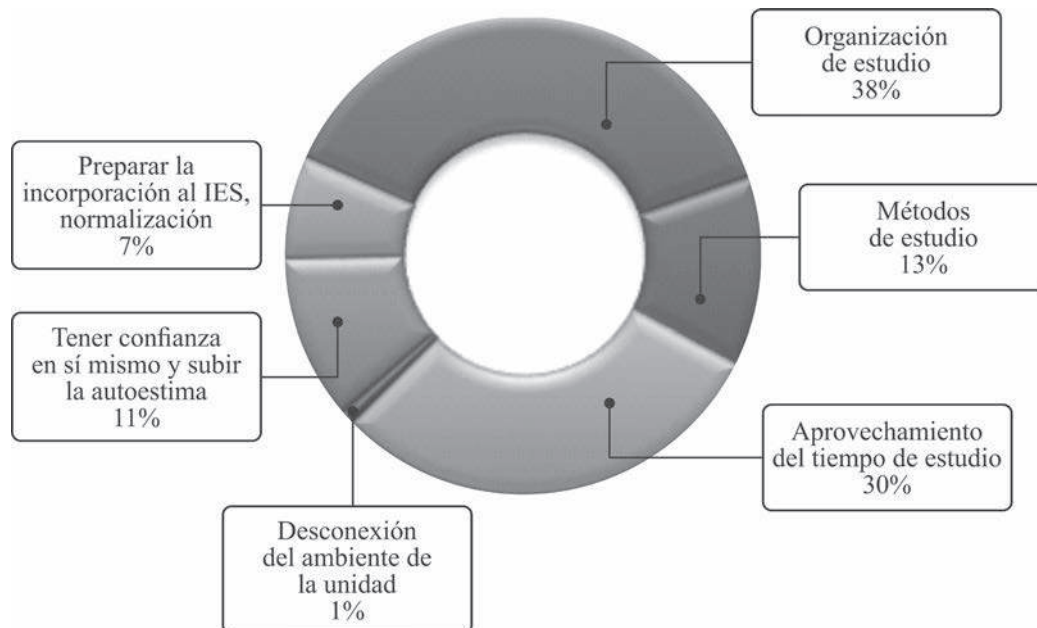


Fuente: Elaboración propia.

Una vez valorada la utilidad y la ayuda prestada por el profesorado del aula, como muy positiva, les preguntamos cómo es esa ayuda y en qué circunstancias es más efectiva. El 68% destaca la atención personalizada en el estudio (38% en la organización y 30% en su aprovechamiento); mientras que un 11%

enfatisa el desarrollo de la confianza en sí mismo y la mejora de su autoestima (gráfica 8).

Gráfica 8. Valoración de la Ayuda prestada por el Profesorado



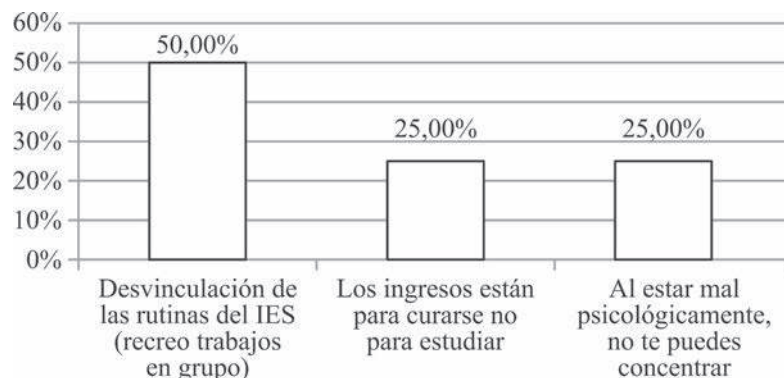
Fuente: Elaboración propia.

Analizada la opinión del alumnado sobre la utilidad del Aula Hospitalaria, se les pregunta si la recomendarían a futuros pacientes, y el 90 % indica que sí; en cambio, el 10% la valora como un obstáculo ante el tratamiento, estimando secundario el contexto escolar, y no se considera capaz de recibir al mismo tiempo el tratamiento psicológico con el educativo.

Los alumnos y las alumnas que valoraron negativamente la presencia del Aula Hospitalaria

en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario (gráfica 9), lo razonan por los siguientes motivos: desvinculación de las rutinas del instituto de educación secundaria, los ingresos hospitalarios son solo para curarse, y los problemas psicológicos o físicos dificultan la concentración en los estudios.

Gráfica 9. Motivos por los que estima que No es necesaria el Aula Hospitalaria



Fuente: Elaboración propia.

La información que extrajimos de los resultados de la investigación ha sido muy gratificante y reveladora; se valora positivamente el trabajo del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria y se lo considera un servicio imprescindible en las Unidades de Salud Mental, que recibe al alumnado adolescente.

Respecto al análisis de los resultados que ofrece el grupo estudiado, podemos destacar:

- a. La edad más conflictiva para estos trastornos es el inicio de la adolescencia, que corresponde con el 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para después volver nuevamente al final de este periodo que coincide con 1º de Bachillerato.
- b. Lo que más valoran los alumnos y las alumnas de su instituto de educación secundaria (IES) es estar con iguales y realizar actividades grupales con sus colegas. También aprecian tener un profesor o profesora por cada área, pues en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario se trabaja por ámbitos, en el que un docente orienta varias asignaturas y niveles. Lo que menos les gusta es el grado de exigencia del profesorado, el número de horas que tienen de clases, y la mala actitud de algunos compañeros o compañeras.
- c. Valoran bastante la labor educativa, el tiempo de estudio y las actividades complementarias que se realizan.
- d. La mayoría manifiesta que recomendaría a otros pacientes el Aula, por ser muy beneficiosa. En cambio, el 10% de los individuos afectados indica que no lo haría, por no considerarla un aula normal y existir una desvinculación de las rutinas del Instituto de Educación Secundaria, como el recreo, trabajos en grupo, etc.
- e. Respecto a la valoración general del Aula en su conjunto, así como a las observaciones que de forma voluntaria se han producido, son interesantes algunas manifestaciones como el Aula Hospitalaria es esencial en la adolescencia; la administración educativa debe facilitar más profesorado y recursos; primero hay que curarse y después estudiar; gracias por hacer la vida más fácil en la

Unidad; gracias por posibilitar que no abandonemos nuestros estudios, etc.

5. Discusión y Conclusiones

Como hemos indicado anteriormente, nuestro interés en esta investigación es contribuir al debate y la reflexión del avance de un tema tan novedoso y, a la vez, tan poco conocido como es la Pedagogía Hospitalaria. Para ello, hay que sumar y coordinar esfuerzos de las políticas educativas y sanitarias, del profesorado de los centros educativos, del personal sanitario, y de los educadores y las educadoras que realizan su trabajo en este medio. Efectivamente, mediante la colaboración y la coordinación de todos y todas, se podrá conseguir una atención hospitalaria y domiciliaria de calidad, dirigida al alumnado que, por causa de una enfermedad, se ve privado de su centro educativo y rompe su dinámica de vida habitual, ingresados en un centro hospitalario por un tiempo indefinido, dependiendo de las patologías que padecen.

Respecto a los objetivos propuestos en esa investigación, el primero de los cuales es: conocer la utilidad del dispositivo de Aula Hospitalaria, en la Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario, el 90% del alumnado atendido desde el curso 2003/04 al 2013/14, la considera como un recurso eficaz y positivo.

En relación con el segundo objetivo: analizar la visión que tienen los pacientes del Aula Hospitalaria, se observa su gran utilidad, dado que las personas que ingresan en esta Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario permanecen en ella un tiempo prolongado y se encuentran –en su mayoría– en edad escolar, por lo que, si no fuera por el Aula Hospitalaria, perderían el curso escolar y, en los casos más graves, sería muy complicado recuperar el tiempo y volver a engancharse a la vida académica. Igualmente, se destaca el beneficio del Aula para los pacientes y las pacientes perfeccionistas, que le dan importancia a las calificaciones escolares, utilizándolas como trofeo para convencer a las familias que no les ocurre nada. Ante estas circunstancias, el Aula Hospitalaria interviene bajando sus expectativas y el nivel de exigencia, y otorgando

a las calificaciones su justa importancia. Por el contrario, para los pacientes y las pacientes que no están motivados, se intenta partir del nivel académico que tienen, fomentando la confianza en los estudios para su futuro profesional. También valoran positivamente por servirles de evasión del medio hospitalario y, durante el tiempo que se encuentran en clase, poder tomar contacto con la realidad que dejaron afuera.

Finalmente, respecto al tercer objetivo planeado: contribuir a la reflexión y, en consecuencia, a la mejora de la intervención, destacamos que la problemática estudiada es multidisciplinar; intenta delimitar sus objetivos de estudio con el fin de dar respuesta a aquellas situaciones que, en la unión de los ámbitos sanitarios y educativos, la sociedad demanda como un derecho. Igualmente, se solicitan programas de atención al niño y la niña convalcientes en el domicilio, como una prolongación del periodo de hospitalización. Estos programas son llevados a cabo por profesorado itinerante, que tiene como fin la incorporación, paulatina y no traumática, del paciente o la paciente en su centro escolar de referencia. En consecuencia, para la mejora de la intervención proponemos:

- a. Incrementar la atención a este tipo de alumnado desde unas políticas educativas y sanitarias adecuadas, instalando los medios necesarios para conseguir una educación inclusiva.
- b. Avanzar hacia una mayor prevención de los Trastornos del Comportamiento Alimentario, en los centros educativos.
- c. Propiciar una formación adecuada del profesorado que trabaja en los centros educativos ordinarios. Además, se formula la incorporación, en el grado de Maestro, de una asignatura sobre la Pedagogía Hospitalaria. En la misma línea se manifiesta Muñoz-Garrido (2013) en las investigaciones realizadas sobre Pedagogía Hospitalaria y Resiliencia.
- d. Formar a los pedagogos y pedagogas hospitalarios en temas como duelo, TIC, psicología de las niñas y los niños enfermos, etc.
- e. Facilitar el intercambio de experiencias, donde se expongan las últimas tendencias y vivencias en esta disciplina.

- f. Proveer de material informático para poder desarrollar proyectos innovadores, donde el paciente o la paciente, en su habitación y a través de un ordenador, acude a las clases de su centro por videoconferencia, estando presente en la vida del aula, facilitando la educación inclusiva.

Podemos concluir destacando que la valoración del alumnado implicado es muy positiva y alienta a seguir trabajando y corrigiendo los aspectos negativos que hemos extraído de esta investigación, para conseguir una enseñanza de calidad en la educación inclusiva.

6. Reflexiones

La infancia y la adolescencia son periodos de la vida que requieren, en la salud y la educación, unos cuidados y unas necesidades específicas, y demandan respuestas rápidas y eficaces, según su importancia. Estas respuestas deben considerar todos los aspectos de la persona, de modo que se tiene que planificar y ejecutar según un modelo interdisciplinar. Razonadamente, las personas que trabajan con la infancia y la adolescencia, tienen que asumir la responsabilidad de los niños y las niñas que sufren alguna patología, para que sean atendidos y se potencie su capacidad de desarrollo y bienestar. Así, se conseguirá su completa integración en el medio familiar, social y escolar y su autonomía personal.

El presente estudio arroja una conclusión final: el alumnado y sus familias valoran muy positivamente esta labor, como se ha observado en los resultados de la investigación. Razonadamente, es preciso demandar mayor compromiso a la clase política, al profesorado de los centros escolares, a los centros sanitarios y al profesorado hospitalario, para seguir avanzando en esta línea y dar al alumnado enfermo y a su familia una educación inclusiva de calidad.

Lista de referencias

Angulo, P. (2009). *El Juego infantil en las aulas hospitalarias. Propuestas de acciones lúdicas*. Granada: Coplyplanet.

- Bermúdez, M. T. y Torío, S. (2012). La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: Estudio realizado en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 20, pp. 223–242.
- Casanova, M. A. (2007). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Fernández, S., Leivas, E. y Somoano, O. (coord.) (1995). La Pedagogía Hospitalaria en la actualidad. *Actas de las V Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*, (pp. 37–44). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García-Álvarez, A. (2013). La Educación Secundaria en la modalidad de la Educación Hospitalaria: España y Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), pp. 104–116.
- García-Álvarez, A. y Ruiz, G. (2014). El derecho a la educación y la educación para la diversidad: el caso de las escuelas y aulas hospitalarias en Europa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, pp. 72–92.
- García-Caballero, C. (2001). Pasado, Presente y Futuro de la Pediatría Social. *Boletín de Pediatría*, 41, pp. 332–339.
- Gariepy, N. y Howe, N. (2003). The therapeutic power of play: examining the play of young children with leukemia, *Child Care Health Development*, 29 (6), pp. 523–537.
- González-Simancas, J. L. y Polaino, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Grau, C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, E. y Rabadán, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educacional, Formación del Profesores*, 52 (1), pp. 167–182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169008>.
- Hinojosa, M. J., Martínez, M. A. y Merino, S. (2007). La atención al niño enfermo en Madrid: Desde 1950 hasta nuestros días. En M. A. Casanova (dir.) *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*, (pp. 39–86). Madrid: Consejería de Educación.
- Jefatura del Estado Español (2011, agosto 1). Ley 26. De Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 184, pp. 87478–87494. Recuperado de: <http://sid.usal.es/16508/3-1-2>.
- Leblic-García, V. (2005). La Pedagogía Hospitalaria y las Aulas del Hospital Nacional de Paraplégicos. *Idea La Mancha. Revista de Educación de CLM*, 1, pp. 169–175.
- Lizasoáin, O. (2003). *La Pedagogía Hospitalaria en una sociedad de cambio*. Pamplona: Eunsas.
- López, I. y Fernández, A. (2006). Hospitalización Infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, pp. 553–577.
- Ministerio de Presidencia, Gobierno de España (1982). Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido (Lismi). *Boletín Oficial del Estado*, 103. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>.
- Muñoz-Garrido, V. (2013). Pedagogía Hospitalaria y Resiliencia. *Enseñanza y Teaching*, 31 (2), pp. 201–203.
- Olivares, J. F., Méndez, F. X. y Ros, M. C. (2002). El entrenamiento de padres en contextos clínicos y de la salud. En V. Caballo y M. A. Simón (dir.) *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos*, (pp. 127–156). Madrid: Pirámide.
- Parlamento Europeo (1986). *Carta Europea de los Niños Hospitalizados*. Recuperado de: <http://www.pediatriasocial.com/documentos/cartaeuropea.pdf>.
- Polaino, A y Lizasoáin, O. (1992). Pedagogía Hospitalaria en Europa: Historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4 (1), pp. 49–67.
- Roa-Garcés, E. (2008). *Pedagogía Hospitalaria en Chile-España y Centro América*.

Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Serrano, J. L. y Prendes, M. P. (2014). TIC para la mejora educativa en aulas hospitalarias. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, pp. 23–36. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.02>

Serrano, J. L. y Prendes, M. P. (2015). Integración de TIC en aulas hospitalarias como recursos para la mejora de los procesos educativos. *Estudios Sobre Educación*, 28, pp. 187–210.

Sigerist, H. (2006). Johann Peter Frank: a Pioneer in social medicine. *Salud Colectiva*, 2 (3), pp. 269–279. *Doi.org/10.1590/S1851-82652006000300005*.

Referencia para citar este artículo: Penso, M. A. & Moraes, P. J. F. de S. (2016). Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1523-1535.

Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais*

MARIA APARECIDA PENSO**

Professora Universidade Católica de Brasília, Brasil.

PATRÍCIA JAKELINY FERREIRA DE SOUZA MORAES***

Doutoranda Universidade Católica de Brasília, Brasil.

Artículo recibido en agosto 18 de 2015; artículo aceptado en marzo 2 de 2016 (eds.)

• **Resumo (analítico):** Este artigo discute a reintegração de uma adolescente à sua mãe e os motivos que resultaram em múltiplas medidas de acolhimento institucional, a partir da abordagem sistêmica e da teoria das redes sociais. Os instrumentos foram mapa de rede, entrevistas análise documental. A análise das informações baseou-se na abordagem construtiva-interpretativa que resultou em duas zonas de sentido: “A repetição do abandono e as dificuldades no processo de reintegração familiar” e “Eu não tinha ninguém para contar” versus “Tem muita gente, mas de nada adianta”. Conclui-se que as múltiplas medidas de acolhimento institucional da adolescente se devem a fragilidade de seus vínculos familiares e a falta de um trabalho integrado com as redes sociais.

Palavras chave: Institucionalização, adolescente, family disorganization, redes sociais (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Family reintegration and multiple institutional accommodation

• **Abstract (analytical):** This article discusses the reintegration of a teenager to living with his mother and the reasons that required multiple residential care measures, based on the systemic approach and the theory of social networks. The instruments used were interviews, network maps and document analysis. The analysis of the information was based on the constructive-interpretative approach that covered two zones of meaning: “The repetition of abandonment and difficulties in family reintegration processes” and “I had no one to tell” versus “A lot of people, but they were useless”. We conclude that the reasons for an adolescent’s multiple residential care periods is due to the fragility of his his family ties and the lack of integrated work by social networks.

Key words: Institutionalization, teenager, family disorganization, social networks (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artigo de investigação científica e tecnológica corresponde a um estudo de caso na área de Ciências Sociais; sub-área: psicologia a partir de uma metodologia qualitativa. Faz parte da pesquisa Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional no Distrito Federal: Estudo das condições familiares, institucionais e sociais. Aprovado pelo Comitê de Ética n. 056/2010 e financiada pelo CNPq. O recorte da amostra foi entre janeiro, 2007 e dezembro, 2009.

** Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Pós doutorado na Universidade Federal Fluminense. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Endereço para correspondência: Universidade Católica de Brasília. Campus Universitário II Asa Norte SGAN 916 Asa Norte. CEP 70.790-160 Brasília-DF Telefone: (61) 3405550 / (61) 34487153 / (61) 82262775. E-mail: mariaaparecidapenso@gmail.com

*** Assistente Social. Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Endereço para correspondência: Campus Universitário II Asa Norte SGAN 916 Asa Norte. CEP 70.790-160 Brasília-DF Telefone: (61) 3405550 / (61) 34487153 / (61) 84562553. E-mail: jakeliny@hotmail.com



Reintegración familiar y múltiples medidas de atención institucionales

• **Resumen (analítico):** Este artículo aborda la reintegración de un adolescente a su madre y las razones que dieron lugar a múltiples medidas de atención residencial. El estudio se hizo desde el enfoque sistémico y la teoría de las redes sociales. Los instrumentos fueron red-mapas, entrevistas y análisis de documentos. El análisis de la información se basó en el enfoque constructivo interpretativo que resultó en dos áreas de significado: “La repetición de abandono y las dificultades en el proceso de reintegración familiar” y “no contaba con nadie” frente a “tenía mucha gente, pero de nada ayudaba”. Llegamos a la conclusión de que varias medidas de atención residencial adolescente se deben a la fragilidad de sus lazos familiares y la falta de un trabajo integrado con las redes sociales.

• **Palabras clave:** Institucionalización, adolescente, desintegración de la familia, redes sociales (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Os motivos que deram origem ao artigo. -2. Família como matriz de identidade e o acolhimento institucional no Brasil. -3. O papel das redes sociais para o desenvolvimento do sujeito. -4. Método. -5. Resultados. -6. Discussão. -7. Conclusão. -8. Referências.

Os motivos que deram origem ao artigo

O direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente está previsto nas seguintes leis: no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (1990), alterado pela Lei 12.010/09 (Brasil, 2009), na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (Ministério de Desenvolvimento Social, 2004) no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) (Ministério de Desenvolvimento Social, 2006). Sua operacionalização está descrita nos documentos de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Ministério de Desenvolvimento Social, 2009) e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Ministério de Desenvolvimento Social, 2013).

Entretanto, mesmo diante desses avanços legislativos os dados do último levantamento sobre crianças e adolescentes em acolhimento institucional (Ministério de Desenvolvimento Social, 2010) apontam um total de 36.929 crianças e adolescentes acolhidos, sendo que destas mais de 60% continuam mantendo vínculo com suas famílias de origem, através do contato por visitas das famílias no Serviço. Observa-se que paradoxalmente as mudanças legislativas não só o número de crianças e adolescentes acolhidos tem crescido, mas

também a quantidade de tempo que eles têm passado nas instituições que somam em média vinte e um meses e meio.

Ora, se há interesse da família em manter vínculo com o filho o que estaria então, impedindo sua saída definitiva do serviço de acolhimento? Uma possível resposta pode estar associada às falhas na execução das políticas públicas voltadas para esse público como também na desarticulação de suas redes sociais, tanto a primária que é composta, por vizinho, familiares e amigos, como a secundária que abrange a escola, Unidade Básica de Saúde, CAPSi e CAPSiad do Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema da Justiça da Infância e Juventude, os Serviços Socioassistenciais dos Centro de Referência Especializada de Assistência Social (Creas) e Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e os Conselhos Tutelares.

Os fatores de riscos mais descritos na literatura sobre os principais motivos para acolhimento institucional dessas crianças perpassam pela negligência, pelo abandono e pela falta temporária de condições financeiras de suas famílias, esses fatores estão vinculados ao grande número de filhos que elas têm, a sua baixa escolaridade, a pouca oportunidade de empregos que lhes deem direitos trabalhistas (Rizzini & Rizzini, 2004, Rosa, Nascimento, Matos & Santos, 2012, Serrano, 2011, Siqueira, Zoltowski, Giordani, Otero & Dell’Aglío, 2010, Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Quanto

à dinâmica de relacionamento destas famílias Andolfi, Angelo e Corigliano (1984), Minuchin (1982), Minuchin, Lee e Simon (2008), Penso, Costa e Sudbrack (2008), Penso e Sudbrack (2009) entre outros autores sistêmicos, postulam que é na família que se constrói a identidade de cada um de seus membros, sendo que é nela que se encontra o lugar possível de viver os processos de pertencimento e separação. Esses autores defendem que cada família escolhe para o que quer transmitir a seus membros.

No entanto, esse processo de transmissão e lealdade é influenciado pelo que as famílias receberam de suas gerações passadas (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2012, Bowen, 1991). Assim, o vínculo que se estabelece entre os pais que doam e o filho que recebe cria um sentimento de solidariedade e compromisso que tem a função de unificar as necessidades e expectativas dessa família, através da legitimidade (Ducommun-Nagy, 2008).

Dessa forma, baseado nessas transmissões e no estudo das redes sociais esse artigo, a partir de um estudo de caso, tem o objetivo de entender os motivos dos múltiplos acolhimentos institucionais de uma adolescente e o processo de sua reintegração familiar. Antes, porém, visando um melhor embasamento teórico, será discutido a importância da família e como estão relacionadas suas redes sociais.

Família como matriz de identidade e o acolhimento institucional no Brasil

A família é a matriz de identidade dos seus membros, envolvendo os processos de separação e pertencimento ao longo do Ciclo de Vida Familiar e a introdução de limites, regras e papéis, além das principais identificações (Minuchin et al., 2008, Minuchin, 1982). Dessa forma a qualidade dos vínculos construídos entre a criança e seu sistema familiar e as trocas mútuas no seu interior serão fundamentais para a sua constituição como sujeito e para a sua interação com outros grupos de pertencimento (Penso et al., 2008).

Neste processo a família, ao longo do seu Ciclo de Vida Familiar passa por momentos de desorganização, exigindo de seus membros flexibilidade e adaptação em seus papéis e

funções, sendo que este movimento relacional influencia a individualização que por sua vez, proporciona a separação e novamente a coesão definida como vínculo emocional entre os membros da família em um processo recursivo e um novo equilíbrio emocional (Stierlin, Rucker-Emden, Wetzel & Wirsching, 1981). Este processo possui fases de instabilidade, marcadas por confusões e incertezas, que revelam a passagem para um novo equilíbrio emocional, capaz de levar a família a tolerar a diferenciação de seus membros. As famílias que estimulam tanto a separação quanto a individualização dos seus membros proporcionam a estes um espaço privilegiado de pertencimento (Andolfi et al., 1984, Bowen, 1991). Aquelas que negam a transitoriedade e mantém seus membros aglutinados, enfraquecem seu papel cultural e aumentam a possibilidade de adoecimento.

A família tem a função de proteção e socialização dos seus integrantes, acomodando e transmitindo uma determinada cultura (Minuchin & Fishman, 1990). Independente da organização familiar, todas as famílias criam um espaço de proteção que garante a sobrevivência dos seus membros (Bucher, 1999, Minuchin, 1982, Osório, 2011). Inicialmente, é no contexto familiar que a criança introjeta regras, limites e papéis. Mas a família não é a única que influencia neste processo de construção identitária (Stierlin et al., 1981). As relações do sujeito são também influenciadas pelo ambiente em que vive e pela cultura que está inserida.

Portanto, não é possível desvincular a história de vida de uma criança a de sua família, pois toda criança ao nascer está inserida em uma cultura que abarca sua história social, geográfico e familiar. Esse território revela o lugar que ela pertence, revela a comunidade que está vinculada e principalmente determinam sua identidade (Vicente, 1994).

A grande maioria das famílias com filhos institucionalizados tem uma marca de fragilização em seus elos familiares. Os estudos na área apontam que a tendência da sociedade é responsabilizar e culpabilizar estas famílias. Esta visão é pautada em estigmas e preconceitos sociais, e rotulam as famílias como desestruturas, violentas e incapazes de prover os cuidados e proteção a sua prole (Rizzini &

Rizzini, 2004, Rossetti-Ferreira et al., 2012). Este estigma, também se apoia na fragilidade de suas redes sociais.

O papel das redes sociais para o desenvolvimento do sujeito

A rede social é um processo de construção individual e coletivo permanente, possibilitando a potencialização dos recursos que possui por meio do intercâmbio entre seus membros e com os membros de outros grupos sociais (Dabas, 1995). Está relacionada a um grupo de interações espontâneas, mas também é caracterizada pela intenção de se organizar estas interações de um modo mais formal, definindo um campo de interesses, formalizando práticas, traçando fronteiras, propondo objetivos, diferenciando-se dos outros e gerando, portanto, uma nova dimensão, mais complexa (Pakman, 1995).

Neste artigo será utilizado o modelo baseado no mapa de rede criado por Sanicola (2008). Esse instrumento é eficaz não só no sentido de se conhecer as redes, mas também ajuda a pensar em estratégias para mobilizá-las e articulá-las.

Sanicola (2008) divide as redes em primárias e secundárias. As primárias são constituídas por todas as relações significativas e as histórias que as pessoas estabelecem cotidianamente ao longo da vida, portanto, não podem ser criadas, produzidas, mas apenas geradas no tempo, reconhecidas, promovidas e orientadas. Tais redes refletem as preferências e as opções de relacionamento, bem como os vínculos afetivos de cada indivíduo. Elas se modificam ao longo do tempo, pois os laços se reforçam ou se enfraquecem, estabelecendo-se novos entendimentos e criando outros conflitos.

A família, como rede primária e espaço de inúmeras identificações pode se constituir de relações confiáveis onde há amor, autoridade, definição adequada de papéis e regras e comunicação eficiente, ou de relações instáveis e não-confiáveis, onde há um espaço de risco para seus membros. Esse último tipo de família apresenta dificuldades em mobilizar os vínculos da rede não-familiar e na maioria das vezes, vive situações de violência intrafamiliar, uso

de drogas e álcool e presença de transtornos mentais (Sanicola, 2008).

As redes sociais secundárias são aquelas que fornecem atenção especializada, orientação e informação. São formadas por profissionais e funcionários de instituições públicas ou privadas; organizações sociais, organizações não governamentais, grupos organizados de mulheres, grupos de ajuda mútua e associações comunitárias. Suas funções são a prevenção e o apoio, sendo formadas pela atuação coletiva de grupos, instituições e pessoas que defendem interesses comuns.

Na construção de rede primária do indivíduo é necessário identificar quem são os membros de sua família nuclear e extensa, suas relações interpessoais de amigos, vizinhos, e, para a rede secundária é necessário identificar as relações de incentivo ao protagonismo juvenil, inserção comunitária, serviços sócio assistenciais, de saúde e justiça. As interações dessas redes favorecem a intervenção nos problemas em momentos de crise e disfuncionalidade familiar, de forma articulada para o apoio e resgate das competências das famílias.

Dessa forma, este artigo viabiliza uma observação direta nas redes primárias e secundárias em um caso real. Outros estudos (Siqueira, Massigman & Dell’Aglia, 2011), apontaram que crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em sua grande maioria tem famílias vítimas de redes primárias e secundárias fragilizadas que vivenciam situações de pobreza e negligência.

Método

Participantes

Uma adolescente cujo pseudônimo é Diana com idade de 17 anos e sua genitora Lúcia. Trata-se de um caso de múltipla medida de acolhimento escolhido para representar um universo de cento e quarenta e seis outros casos de múltipla medida de acolhimento no Distrito Federal, identificadas na pesquisa: “Crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Distrito Federal: Estudo das condições familiares, institucionais e sociais”, desenvolvida por vários pesquisadores da

Universidade Católica de Brasília, Universidade de Brasília em parceria com a Promotoria da Infância e Juventude do Distrito Federal, no período de 2007 a 2009.

Instrumentos

1 -Roteiro para coleta de informações no prontuário da Instituição de Acolhimento, que possibilitou a construção do mapa de rede da adolescente, baseado no modelo de Sanicola (2008).

2 -Roteiro de entrevista semiestruturada com a genitora, que registrou informações sobre a história transgeracional e atual da família, os motivos dos acolhimentos da adolescente.

3 -Roteiro de entrevista semiestruturada com a adolescente para buscar informações sobre a história dos reacolhimentos institucionais, os motivos de acolhimento, as pessoas que implicaram em apoio e suporte durante o acolhimento, as situações que implicaram em desamparo e desproteção durante o acolhimento, a história familiar (na perspectiva da adolescente) e os seus projetos futuros.

Coleta de Informações

Para a coleta de informações foram realizadas três visitas na instituição de acolhimento; duas para consulta ao prontuário e uma para entrevista com a adolescente, além de uma visita domiciliar para entrevista com a genitora. As visitas institucionais foram todas pré-agendadas e tiveram duração de cerca de duas horas. A entrevista com a adolescente também foi pré-agendada com duração de uma hora e meia e teve a presença de uma psicóloga da instituição. A entrevista com a genitora também foi pré-agendada por telefone e realizada em sua residência com duração de duas horas.

Procedimento para análise das informações

As informações obtidas no estudo do prontuário e nas entrevistas com a adolescente e sua genitora foram transcritas na íntegra.

O método de análise das informações

foi o construtivo-interpretativo (González-Rey, 2005), que propõe o levantamento de indicadores e a construção de Zonas de Sentido. Os indicadores representam um momento hipotético e provisório no processo de produção da informação e adquirem valor quando funciona em estreita relação com outros indicadores e não como elementos isolados e estáticos; são produzidos com objetivos explicativos, não descritivos. Os indicadores permitem a construção das Zonas de Sentido em um processo de construção teórica mais abrangente, obtido no seu contato com o sujeito pesquisado e com o material por ele produzido, sistematizado nos indicadores.

Foram construídas duas zonas de sentido: *“A repetição do abandono e as dificuldades no processo de reintegração familiar”* e *“Eu não tinha ninguém para contar” versus “Tem muita gente, mas de nada adianta”*. As informações obtidas também permitiram a construção do Mapa de Rede (Sanicola, 2008), que também subsidiará a discussão da segunda Zona de Sentido.

Resultados

Apresentação da família

Lúcia (44 anos) teve treze filhos e no momento da entrevista estava grávida de oito meses do seu décimo quarto filho. Dois dos seus companheiros são falecidos e com os demais ela ainda mantém contato esporádico. Ela tem residência própria que recebeu do governo, sobrevive da Bolsa Família e alguns “bicos” que realiza como doméstica. Quase todos os filhos já foram institucionalizados pelo menos uma vez. A adolescente Diana, é a quinta de um grupo de treze irmãos. Sua irmã mais velha constituiu família e mora em outra cidade, um dos seus irmãos foi preso, o outro expulso de casa devido a atividades ilícitas, outra foi adotada, os irmãos gêmeos também foram adotados por outra família, outras duas irmãs foram morar com os avós paternos, um irmão faleceu antes de nascer e outros dois mais novos encontravam-se residindo com a genitora. Lúcia veio para Brasília acompanhada do seu primeiro marido e seus primeiros cinco filhos. Três meses após

sua vinda o marido saiu de casa e não deu mais assistência. Sem condições financeiras e sem escolaridade suficiente para conseguir emprego, Lúcia, desapareceu sem deixar contato na Vara da Infância ou Conselho Tutelar. Anos depois procurou o Conselho Tutelar para saber notícias sobre os filhos e descobriu que estavam abrigados em uma Instituição de Acolhimento, todavia, não retomou a guarda das crianças apenas passou a visitá-los esporadicamente, até que três deles fugiram para sua casa. Todavia, Diana continuou acolhida junto à sua irmã, que tempos depois também foi adotada. Anos mais tarde, outros irmãos foram acolhidos, todavia em instituições diferentes à sua.

Diana foi abrigada com dois anos de idade e passou por outras duas instituições, além de ter convivido em uma família substituta por sete meses. Foi reintegrada a sua genitora, por três vezes, sendo a última realizada, meses antes de completar a maioridade. Durante esse percurso institucional não conseguiu concluir o ensino fundamental, usou drogas e teve dois filhos, dos quais um está sob a guarda de Lúcia e o outro sob a guarda da adolescente.

Discussão

Zona de sentido 1: A repetição do abandono e as dificuldades no processo de reintegração familiar

O caso apresenta-se como representativo de tantas outras famílias brasileiras que migram para a capital do país em busca de melhores condições de vida e que ao chegarem se deparam com escassas oportunidades de trabalho, moradia, emprego e inserção social (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2013). Tal situação as leva a condição de miséria, e ao afastamento de suas redes primárias. Muitas vezes tal situação as impossibilita os cuidados com seus filhos, que acabam sendo encaminhados à instituição de acolhimento institucional.

A maioria das crianças que estão nos serviços de acolhimento é de famílias desempregadas, sem escolarização e excluídas do mercado de trabalho, que passam por diversas violências sociais (Fávero, Vitale & Baptista, 2008, Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013).

O relato de Lúcia não se diferencia do que a literatura tem mostrado

“Eu peguei e vim pra cá com os cinco meninos e o marido não pagou aluguel, nem nada [...] o pessoal colocou minhas coisas do lado de fora, aí foi aonde eu entrei em desespero, comecei a beber e o Conselho Tutelar, veio aqui e pegou meus cinco filhos.”

Além disso, o caso aponta para um prolongamento de acolhimento institucional da adolescente. Essa realidade se assemelha as estatísticas encontradas nas duas últimas pesquisas sobre serviços de acolhimento (Silva, 2004). A continuidade do acolhimento não é um caso isolado, mas representa muitas outras situações reais dentro dessa e de outras instituições de acolhimento, mas que será discutido principalmente na segunda zona de sentido deste artigo.

Quanto aos aspectos de transmissão geracional, pode-se constatar a repetição do abandono e da falta de cuidados sofridos pela mãe com relação aos seus pais na sua atual relação com os seus filhos. Tal situação se reflete no vínculo entre Lúcia e Diana, provocando sofrimento, afastamento entre elas e dificuldade de comunicação, conforme colocado na fala de Lúcia

“Eu deixei de ter contato com meus pais a não sei quantos anos, ninguém se preocupava comigo” e na fala de Diana “Minha mãe nunca me criou, nunca me deu carinho, aí quando eu já estou de maior, completando 18 anos ela me quer? [...]eu nunca vou perdoar minha mãe [...]eu não considero que ela é minha mãe, mãe é aquela que cuida”.

Observa-se uma mãe que não foi cuidada por seus pais, com quem perdeu o contato e que também não consegue cuidar dos seus filhos em um circuito de reatividade emocional não resolvido, que a torna vulnerável e com propensão a repetir os antigos padrões com seus filhos. Diana também já está propensa a repetir o padrão e não ter mais contato com sua mãe. Esta situação é agravada ainda mais pelas contingências sociais da migração, pela pobreza e pelo abandono que Lúcia sofre do marido.

Para alguns autores (Kertchmar &

Jacobvitz, 2002, Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006) as mães recriam os padrões transgeracionais que receberam de suas mães e avós no exercício da maternagem com seus filhos, mas alguns aspectos relacionados a punições são modificados a medida que recebem o apoio de outras pessoas como a do companheiro, ou a partir de orientações que recebem de profissionais como pediatras e psicólogos. Todavia, no caso aqui estudado esse apoio provavelmente não existiu, isso fez com que a mãe não conseguisse modificar os padrões de sua família de origem, repetindo o abandono sofrido.

A dificuldade de relacionamento entre Diana e sua mãe é permeada de agressividade e a ausência de afetos positivos:

“Voltar a morar com a minha mãe foi a pior coisa da minha vida [...] ela descontava a raiva dela em mim e no meu filho, aí eu não aceitei e fugi de casa”. (Diana). “O abrigo trouxe ela pra morar aqui na minha casa [...] ficou um tempo aqui quando estava grávida, mas, esperou eu ir trabalhar para fugir de casa, depois queria voltar pra morar comigo e eu não aceitei” (Lúcia).

Tal situação provavelmente está relacionada com a precoce separação entre Lúcia e Diana, que dificultou a construção do sentido de pertencimento, de vínculos de confiança e a possibilidade de lidar com os conflitos da convivência cotidiana de forma resolutiva e sem violência. Em famílias onde há o rompimento dos laços afetivos muito cedo, a vinculação e o sentimento de pertencimento ficam prejudicados (Kertchmar & Jacobvitz, 2002, Weber et al., 2006). Essa situação aconteceu com a história de Diana, que foi afastada do convívio com a sua mãe e institucionalizada aos dois anos de idade sem ter a oportunidade de conviver com a figura materna e com outros membros da família. Essas funções de afeto e cuidado foram transferidas para os cuidadores e técnicos das instituições pelas quais Diana passou.

Portanto, as tentativas frustradas de reintegração de Diana à sua família, se relacionam à fragilidade do sentimento de seu pertencimento a esse núcleo familiar e, principalmente a seu distanciamento emocional

a sua mãe, conforme pode ser visto na fala da própria mãe “*depois que ela saiu daqui por que quis, eu disse que não ia aceitar ela de volta*”. Entretanto Lúcia aceita exercer o cuidado com o neto, filho de Diana, mas, sempre mantendo o distanciamento da vinculação afetiva: “*Eu aceitei cuidar do filho dela, porque o povo do abrigo disse que ia mandar ele pra adoção, mas quando ela sair de lá ela é que vai cuidar dele*” (Lúcia).

E Diana, ao ser reintegrada a genitora, dias antes de completar dezoito anos, assume a responsabilidade de cuidar do filho. Durante as visitas observou-se uma fragilidade de vinculação com sua genitora que mencionou ter sido obrigada a receber Diana e o filho

“eu não tive outra opção, tive que receber, senão o que seria deles, iam morar na rua? Mais já que ela ficou tanto tempo no abrigo, porque eles não ficaram com ela e o menino até que ela encontrasse um emprego?”

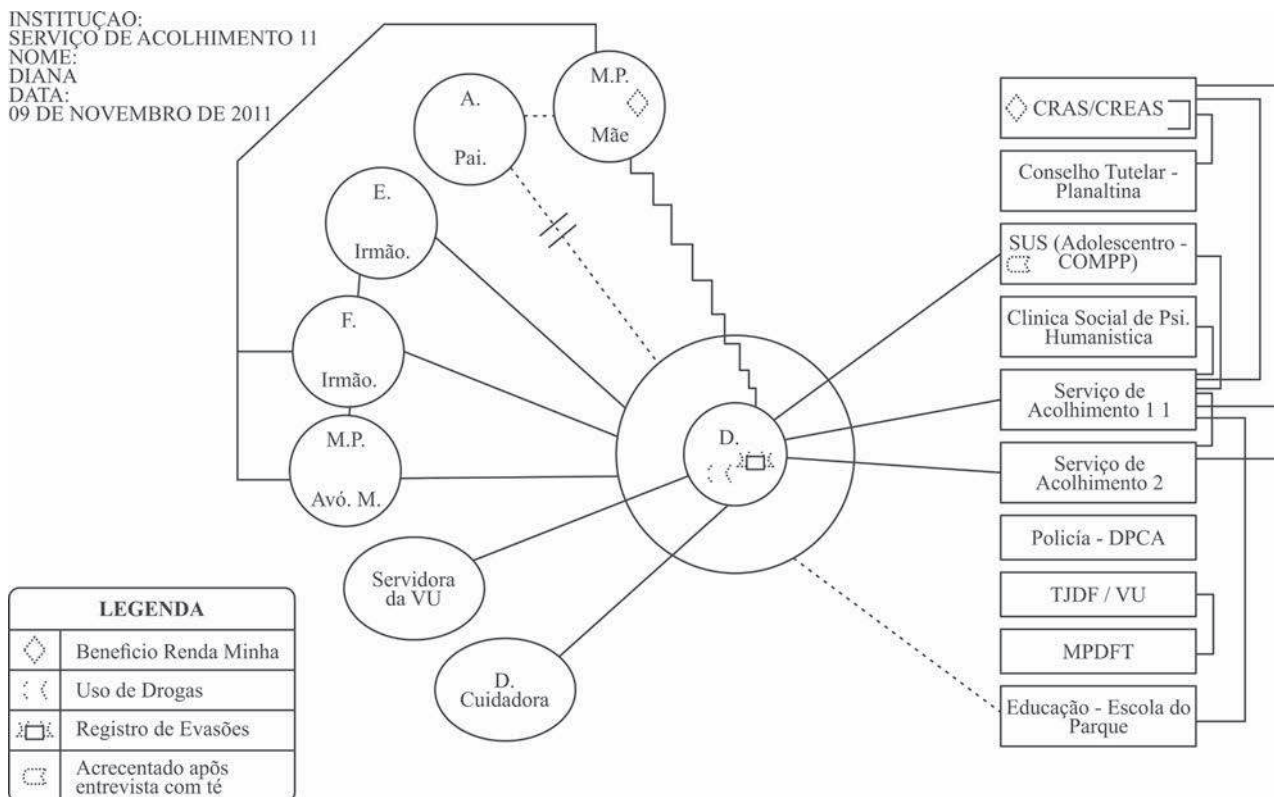
Os resultados deste estudo de caso confirmam os estudos desenvolvidos por outros autores (Siqueira et al., 2011), que apontam que o fracasso nos processos de reintegração familiar se associa a falta da motivação e de engajamento familiar no processo de reinserção; a fragilidade dos vínculos afetivos familiares; aos conflitos familiares; as relações familiares permeadas por violência física; a ausência de confiança; a ausência de um plano de reinserção que contemple a preparação da família e dos acolhidos para o desligamento; a falta de uma avaliação da situação familiar tanto emocional quanto financeira e a ausência de um acompanhamento próximo durante os primeiros meses de reinserção.

Zona de Sentido 2: “Eu não tinha ninguém para contar (Lúcia)” versus “Tem muita gente, mas de nada adianta (Diana)”

A mãe de Diana relata que os motivos do acolhimento institucional dos filhos perpassaram pelas questões financeiras e pela falta de apoio familiar e social: “*Ninguém se preocupava comigo, eu não tinha ninguém para contar, não tinha vizinho, nem irmão nem nada [...] eu não tinha onde morar, não arrumava um emprego nem nada*” (Lúcia).

Muitas famílias que não dispõem de apoio emocional, familiar e institucional delegam as instituições de acolhimento o cuidado aos filhos “*eu não tive apoio de ninguém pra cuidar das crianças. “Eu não tinha condição de tirar eles aí eu deixei eles lá”* Esse cuidado se prolonga por muito tempo, revelando a fragilização das redes primárias e secundárias dessas famílias.

A mãe de Diana não pôde contar com ninguém. Entretanto Diana, desde muito pequena, teve o contato com diferentes instituições, que não conseguiram desenvolver um fortalecimento dos laços familiares e uma reintegração efetiva a família. Observa-se no mapa de rede várias redes sociais que parecem trabalhar de forma isolada.



Com relação à rede primária, mesmo existindo várias pessoas da família (mãe, pai, dois irmãos e uma avó) as relações são descritas como muito fragilizadas e com a presença de conflitos, violência, abandono e laços interrompidos, o que em muitos momentos foi motivo para o acolhimento e também pode ter dificultado as tentativas de reintegração familiar.

“Minha mãe me magoou muito, ela vai morrer sem meu perdão [...] meu pai abandonou minha mãe e sumiu pra morar com outra mulher [...] eu não gostava de ficar perto dos meus irmãos no abrigo, eles me batiam muito” (Diana).

Verifica-se a presença de duas profissionais que integram a rede primária de Diana, sendo

uma da Vara da Infância e Juventude e outra da Unidade de Acolhimento [...] *quando eu estava grávida fugi de casa e fui pra Vara, lá tem gente que me ouve “[...] tem gente aqui (referindo-se à instituição de acolhimento) que vou lembrar pra toda vida, porque acredita em mim”* (Diana). No entanto, os vínculos com estas profissionais não são suficientes para motivá-la a realizar atividades que podem contribuir para a sua autonomia: “[...] *o povo daqui do abrigo até que tenta me encaminhar pra curso e escola [...] eu vou pra escola, mas eu não consigo ficar quieta*” (Diana).

Lúcia não contou com uma rede social de apoio. Diana, no entanto contou a presença de muitas instituições ao longo da sua vida. Quanto à estrutura da rede secundária

identifica-se presença das entidades de serviço social: Unidades Acolhedoras, do Conselho Tutelar, do Cras e Creas, instituições de saúde: Adolescente e o Centro de Orientação Médica Psicopedagógica (Compp), instituições judiciárias: Ministério Público da Infância e Juventude do Distrito Federal (MPDFT), Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (VIJ) e Delegacia de Proteção da Criança e do Adolescente (DPCA) e uma instituição de educação. A rede secundária do Terceiro Setor é representada apenas pela presença de uma clínica escola de psicologia. Todavia, os relatos sobre as relações com as instituições demonstram encaminhamentos padrões e desarticulados que surtem efeitos momentâneos, sem a adesão da adolescente. Um exemplo é o encaminhamento para tratamento pelo uso de drogas: *“Quando eu comecei a usar droga, a cuidadora queria me levar pro adolescente, mas eu não fui, nem pra lá nem pra clínica nenhuma, eu acho isso uma bobagem, se eu quiser parar eu paro sozinha”* (Diana).

As instituições têm pouca interligação e também vínculos frágeis com a adolescente, especialmente, as instituições de acolhimento e educação. Tal situação não favorece o desenvolvimento da adolescente e o fortalecimento da sua autonomia. Pesquisas desenvolvidas por outros autores (Bastos & Mendes, 2010, Siqueira et al., 2010), enfatizam que a exposição à situação de risco dessas famílias, são consequência da fragilidade das Políticas Públicas. Os autores apontam que mesmo que essas famílias tenham acesso a alguns programas sociais de transferência de renda mínima, muitos problemas familiares continuarão a existir devido à falta de articulação dos serviços básicos de saúde, educação e assistência social.

Quando comparadas as redes primária e secundária, esta última apresentou maior amplitude e densidade, isto é, observou-se um quantitativo maior de instituições e relações entre elas, do que entre a família. No entanto, isso não foi suficiente para diminuir o tempo de acolhimento e a reintegração definitiva da adolescente à sua família. Além disso, observa-se ausência de ligação ou vinculação entre os membros da rede primária e da rede secundária.

Essa articulação, quando ocorre, está associada a um projeto comum entre família e instituições em que os sujeitos podem estabelecer uma rede como também ser o principal instrumento para mobilizar outras redes por ele estabelecidas (Sanicola, 2008).

No caso estudado a adolescente apareceu como única interligação entre estas redes. Mesmo tendo tido contato com muitas instituições, Diana, não conseguiu suporte suficiente para mudar sua condição de vida. Antes de completar dezoito anos, já tem dois filhos, está envolvida com drogas, não consegue se manter na escola. Prestes a sair da instituição de acolhimento em razão da idade ainda não tem uma profissão e nem para onde ir, seguindo o mesmo percurso de sua mãe.

Conclusão

Este artigo identificou aspectos das relações familiares e do processo de transmissão geracional no que diz respeito ao abandono e as dificuldades com o cuidado e a articulação da rede social primária e secundária no processo de reintegração familiar de uma adolescente com múltiplos acolhimentos institucionais.

As análises aqui realizadas não desqualificam os avanços na Política de Proteção à Criança e ao Adolescente, mas apontam para incongruência entre as propostas políticas e a realidade em que se encontram parte da infância e adolescência brasileira. O estudo da história familiar e da rede primária e secundária da adolescente aponta que a fragilidade das relações familiares está relacionada aos seus aspectos sociais, as questões familiares transgeracionais e baixa articulação de sua rede de serviço.

A efetividade de qualquer Política Social está amparada no desenvolvimento conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios que visem à promoção do indivíduo (Campos & Miotto, 2003). Todavia, no Brasil, a implementação das diferentes políticas sempre esteve vinculada a transferência de renda e ações descontínuas, focalizadas, residuais e seletivas, associada ao empobrecimento acelerado da população brasileira, nas décadas pós- ajuste estrutural, em razão de diversos fatores, como reforma do Estado; compressões políticas,

econômicas globais; novas demandas de uma sociedade complexa; déficits públicos crônicos; revolução informacional; transformações produtivas; desemprego; precarização nas relações de trabalho; desregulamentação dos direitos sociais; expansão da pobreza e aumento das desigualdades sociais (Boschetti, 2007, Pereira-Pereira, 2009).

Apesar do caso aqui apresentado apontar para tentativas frustradas de reintegração familiar, é importante pontuar que mesmo com a vulnerabilização social, muitas famílias conseguem encontrar estratégias que possibilitam sua sobrevivência e garantem a continuidade das principais trocas afetivas e de aprendizagem entre seus membros. Essas famílias não se deixam vencer. Elas aprendem respostas adaptativas que são o reflexo de grande criatividade. Lutam todo o tempo, tentando manter alguma forma de pertencimento e continuidade, procurando sobreviver emocionalmente e construir algum sentido de família, a despeito da situação de desamparo social em que vivem (Penso & Sudbrack, 2009).

Dessa forma, este artigo instiga pensar práticas de reintegração familiar não só na análise das condições econômicas dessas famílias, mas também no estudo dos aspectos relacionados aos vínculos afetivos familiares, no conhecimento das vivências de abandono dessas famílias, suas relações transgeracionais e na valorização das expectativas das crianças e adolescentes que são acolhidos nesses serviços institucionais.

Pois os laços afetivos que unem os membros da família são considerados importantes, mas precisam se manter próximos durante todo o processo de institucionalização. Estudos sobre esta situação (Azôr & Vectore, 2008), realizados em instituições, têm revelado vários prejuízos para essas crianças e adolescentes, tais como: carência afetiva, dificuldade para estabelecimento de vínculos, baixa autoestima, atrasos no desenvolvimento psicomotor e pouca familiaridade com rotinas familiares.

Outros prejuízos somam ao empobrecimento da subjetividade, pela falta de um relacionamento afetuoso e individualizado; a incapacidade de se

auto gerenciar, dificultando assim as chances de uma reinserção bem-sucedida, podendo levar à ruptura dos vínculos familiares e a dificuldade na construção de novas relações afetivas (Costa & Rossetti-Ferreira, 2009, Silva, 2004).

Esses aspectos, se vivenciados por longos períodos, representam violação dos direitos e deixam marcas irreversíveis na vida dessas crianças e adolescentes, que não adquirem sentimento de pertencimento e enfrentam dificuldades de adaptação e de convívio em família e na comunidade (Siqueira et al., 2011).

Alguns autores (Barros & Fiamenghi, 2007) em seus estudos discutem a influência da qualidade da instituição de acolhimento no desenvolvimento da criança ou adolescente. Para os autores, a vinculação afetiva é a responsável pelo estabelecimento, na criança, da confiança e da segurança para explorar e apreender o mundo. Isto significa que o cuidador é o mediador de muitos comportamentos que a criança desenvolverá, regulando sua atenção, cognição, linguagem e emoções, dentre outros. No entanto a presença de múltiplos cuidadores (como acontece na maior parte das instituições) potencializam os efeitos do abandono e da rejeição, na medida em que os laços afetivos tornam-se quase inexistentes (Assis & Constantino, 2001, Constantino, Assis & Mesquita, 2013).

Tudo isso se não observado tende a intensificar ainda mais a permanência dessas crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento institucional. Este estudo de caso instiga pensar a reintegração a partir do fortalecimento das redes de apoio das famílias durante todo o processo. Incita-nos a pensar em um trabalho mais pontual das políticas sociais e serviços que resgatem condições não só de sobrevivências dessas famílias, mas de resgate de seus direitos a partir de programas específicos e profissionais que capacitem e viabilizem o retorno de seus filhos.

Referências

Andolfi, M., Angelo, C. M. I. P. & Corigliano, A. M. N. (1984). *Por trás da máscara familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Assis, S. G. & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: a infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Azôr, A. M. G. & Vectore, C. (2008). Abrigar/Desabrigar: Conhecendo o papel das famílias nesse processo. *Estudo de Psicologia*, 25 (1), pp. 77-89.
- Barros, R. C. & Fiamenghi, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: Um estudo etnográfico. *Ciências e Saúde Coletiva*, 12 (5), pp. 1267-1276.
- Bastos, C. & Mendes, L. (2010). A rede de proteção à criança e ao adolescente: com quantos nós se faz uma rede? In I. Ghesti-Galvão & E. C. B. Roque (eds.) *Aplicação da lei em uma perspectiva interprofissional: direito, psicologia, psiquiatria, serviço social e ciências sociais na prática jurisdicional*, (pp. 49-55). Rio de Janeiro: Lumem Juris.
- Boschetti, I. (2007). O futuro das políticas sociais no governo Lula. *Rev Katálysis*, 10 (1), pp. 12-14.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (2012). *Lealdades invisíveis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo: La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- Brasil (2009). Lei 12.010 de 3 de agosto de 2009. Brasília: Congresso Nacional do Brasil. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm
- Bucher, J. S. N. (1999). O casal e a família sob formas de interação. In T. Féres-Carneiro (ed.) *Casal e família: entre a tradição e a transformação*, (pp. 82-85). Rio de Janeiro: NAU.
- Campos, M. S. & Mioto, R. C. T. (2003). Política de Assistência Social e a posição da família na política social brasileira. *Rev. Ser Social*, 12, pp. 165-190.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2013). Número de pessoas que saem do Distrito Federal para morar em munisípios vizinhos aumentou entre 1991-2010. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Recuperado de: http://www.bnb.gov.br/documents/88765/89729/4-dinamica_migratoria_area_metropolitana_brasilia_amb_1991_2010.pdf/4ee1a2df-7a85-46c0-8811-087803351735
- Constantino, P., Assis, S. de & Mesquita, V. de S. F. de (2013). Crianças, Adolescentes e famílias em SAI. In S. G. de Assis & L. O. P. Farias (eds.) *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento*, (pp. 160-220). São Paulo: Hucitec.
- Costa, N. R. D. A. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: Uma alternativa para crianças e adolescentes. *Rev. Psicologia: Reflexão E Crítica*, 22 (1), pp. 111-118. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100015>
- Dabas, E. (1995). A intervenção em rede. *Rev. Nova Perspectiva Sistêmica*, 4 (6), pp. 5-17.
- Ducommun-Nagy, C. (2008). Implications de la théorie dialectique de la personnalité et de la dimension ontique de la réalité relationnelle dans le traitement des adolescentes. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, (40), pp. 59-77.
- Fávero, E. T., Vitale, M. A. F. & Baptista, M. V. (2008). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus.
- González-Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gutiérrez-Vega, I. & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: Un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 261-272. Doi: 10.11600/1692715x.11117170812.
- Kertchmar, M. D. & Jacobvitz, D. (2002). Mother-child observation across three generations: Attachment, boundary patterns, and the intergenerational transmission of care giving. *Family Process*, 41 (35), pp. 351-374.
- Ministério de Desenvolvimento Social (2004). *Política Nacional de Assistência Social*.

- Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica Nacional de Assistencia Social 2013 PNAS 2004 e 2013 NOBSUAS-sem marca.pdf/view?searchterm=Politica Nacional de Assistência Social>
- Ministério de Desenvolvimento Social (2006). *Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária de 2006*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc>
- Ministério de Desenvolvimento Social (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/altacomplexidade/servico-de-acolhimento-em-familia-acolhedora/arquivos/Orientacoes tecnicas-servicos de acolhimento.pdf/view?searchterm=orientacoes tecnicas>
- Ministério de Desenvolvimento Social (2010). *Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/eventos/assistencia-social/encontro-nacional-de-monitoramento-dos-suas-2011/arquivos/mesa-6/Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento.pdf/view?searchterm=levantamento nacional>
- Ministério de Desenvolvimento Social (2013). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/tipificacao-nacional-dos-servicos-socioassistenciais>
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, S. & Fishman, H. C. (1990). *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, S., Lee, W.-Y. & Simon, G. M. (2008). *Dominando a Terapia Familiar*. Porto Alegre: Artmed.
- Osório, L. C. (2011). Novos Rumos da Família na contemporaneidade. In L. C. Osório & M. E. P. Valle (eds.) *Manual de terapia familiar*, (pp. 17-26). Porto Alegre: Artmed.
- Pakman, M. (1995). Redes: Uma metáfora para prática de intervenção social. In E. Dabas & D. Najmanovich (eds.) *Redes, el lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, (pp. 294-302). Buenos Aires: Paidós.
- Penso, M. A., Costa, L. F. & Sudbrack, M. F. (2008). A transmissão geracional no estudo da relação adolescente, drogas e ato infracional. In M. A. Penso & L. F. Costa (eds.) *A transmissão geracional em diferentes contextos: Da pesquisa à intervenção*, (pp. 143-164). São Paulo: Summus.
- Penso, M. A. & Sudbrack, M. F. (2009). O filho fora do tempo: Ato infracional, uso de drogas e construção identitária. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 6 (1), pp. 1-15.
- Pereira-Pereira, P. A. (2009). Mudanças estruturais, política social e papel da família: Crítica ao pluralismo de bem-estar. In M. A. Sales, M. C. de Matos & M. C. Leal (eds.) *Política Social, Família e Juventude*, (pp. 25-42). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percorso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Rosa, E. M., Nascimento, C. R. R., Matos, J. R. & Santos, J. R. dos (2012). O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. *Rev. Estudos de Psicologia*, 17 (3), pp. 361-368.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G. de, Costa, N. R. do A., Guimarães, L. de A., Mariano, F. N., Teixeira, S. C. de P. & Serrano, S. A. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações

- de abandono, violência e rupturas. *Rev. Psicologia: Reflexão E Crítica*, 25 (2), pp. 390-399.
- Sanicola, L. (2008). *As dinâmicas de rede e o trabalho social*. São Paulo: Veras Editora.
- Serrano, S. A. (2011). Quem são as crianças institucionalizadas e suas famílias? Refletindo sobre os indicadores de acolhimento. In M. C. Rossetti-Ferreira, S. A. Serrano & I. G. Almeida (eds.) *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*, (pp. 86-118). São Paulo: Hucitec.
- Silva, E. R. A. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: Ipea, Conanda.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglío, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26 (3), pp. 407-415. Doi: 10.1590/S0102-37722010000300003.
- Siqueira, A. C., Massigman, L. T. & Dell'Aglío, D. D. (2011). Reinserção familiar de adolescentes: Processos mal sucedidos. *Rev. Paidéia*, 21 (50), pp. 383-391.
- Siqueira, A. C., Zoltowski, A. P., Giordani, J. P., Otero, T. M. & Dell'Aglío, D. D. (2010). Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituição de abrigo. *Rev. Estudos de Psicologia*, 15 (1), pp. 7-15.
- Stierlin, H., Rucker-Embden, I., Wetzel, N. & Wirsching, M. (1981). *Terapia de família: la primeira entrevista*. Barcelona: Gedisa.
- Vicente, C. M. (1994). O direito a convivência familiar e comunitária: Uma política de manutenção do vínculo. In S. M. Koloustian (ed.) *Família Brasileira: A base de tudo*, (pp. 47-59). São Paulo: Cortez.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G. & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Rev. Paidéia*, 16 (35), pp. 407-414.

Referencia para citar este artículo: Prada-Sanmiguel, A. (2016). Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: la masacre de El Salado 2000. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1537-1548.

Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: la masacre de El Salado 2000*

ALBERTO PRADA-SANMIGUEL**
Profesor Universidad de La Salle, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 1 de 2015; artículo aceptado en enero 20 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El presente artículo da cuenta del proceso metodológico, los hallazgos y los resultados obtenidos en la investigación, de carácter comprensivo, acerca de la responsabilidad política de los actores del conflicto interno colombiano, particularmente en los hechos acontecidos en la masacre de El Salado, en febrero del año 2000. En un diálogo ininterrumpido entre los hechos, los actores y sus testimonios y a partir del aporte significativo de la teoría arendtiana, se indaga por las responsabilidades -sea por acción o por omisión de manera directa o indirecta- de los actores en los sucesos que tuvieron lugar, y sus correspondientes atribuciones. Después de ello se busca llegar a distintas conclusiones que develan y des-ocultan lo ocurrido a través de diversas aristas: destacar que el objeto de la comprensión de la responsabilidad es, en especial, la actuación del victimario; levantar la conciencia desde la esfera privada a la pública; enfrentar la realidad histórica de la masacre apelando a un juicio holgado y abierto; ofrecer un equilibrio entre lo ocurrido, sus determinadores y las repercusiones suscitadas.

Palabras clave: Comprensión, responsabilidad, acción, juicio, conflicto armado, masacre (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Understanding the political responsibility of armed actors in the Colombian armed conflict: The El Salado Massacre (2000)

• **Abstract (descriptive):** This article highlights the methodology, findings and results of a study carried out to understand the responsibility of the actors from the Colombian internal armed conflict in the events that led to the El Salado massacre, which occurred in February 2000. In an ongoing dialogue between the facts, the actors and their testimonies and based on the significant contribution of Arendt's theory, this study analyzes the responsibilities of actors - through either direct or indirect actions or omissions - in the events that took place in El Salado and the corresponding criminal attributions. As a result, this article seeks to provide different conclusions that reveal and make visible what happened through a variety of areas; that the object of understanding responsibility specifically lies in the actions of the victimizer; raising awareness from the private to the public sphere; facing the

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica deriva de la investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde- Universidad de Manizales, por Alberto Prada Sanmiguel para optar al título de Doctor. Su elaboración inicia en enero del 2010 y culmina en mayo del 2015. El referente de análisis fue la Masacre de El Salado. El título de la investigación se denomina: Comprensión de la responsabilidad política de los actores en el conflicto interno colombiano: la masacre de El salado 2000. Área: ciencias sociales. Sub-áreas: ciencias sociales interdisciplinarias.

** Psicólogo y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia; *Master of Arts in Psychology* de la Universidad de Las Américas, Cholula, E. Puebla-México; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde-Colombia. Docente de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia. Correo electrónico: paseafo@yahoo.es



historical reality of the massacre through a flexible and open trial; and providing a balance between what happened, its determinants and the repercussions that followed.

Key words: Comprehension, responsibility, action, judgment, armed conflict, massacre (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Compreensão da responsabilidade política dos indivíduos armados no conflito interno na Colômbia: o massacre de El Salado 2000

• **Resumo (descritivo):** O presente artigo responde pela metodologia, pelas descobertas e pelos resultados obtidos na pesquisa, a qual foi realizada em caráter compreensivo, em relação à responsabilidade política dos atores do conflito interno colombiano, especialmente nos acontecimentos do massacre de El Salado, em fevereiro do ano 2000. Em um diálogo ininterrupto entre os fatos, os envolvidos e os seus relatos e por meio da contribuição significativa da teoria de Hannah Arendt, indaga-se pelas responsabilidades - seja pela ação ou pela omissão, de maneira direta ou indireta - dos envolvidos nos acontecimentos ocorridos e suas respectivas atribuições. Além disso, busca-se chegar a diferentes conclusões que revelam e desocultam o que aconteceu por meio de diversas arestas, como a seguir: destacar que o objeto da compreensão da responsabilidade é, especialmente, o desempenho do agressor; melhorar a consciência da esfera privada para a pública; confrontar a realidade histórica do massacre apelando a um julgamento equitativo e aberto; proporcionar um equilíbrio entre o ocorrido, os seus instigadores e as repercussões geradas.

Palavras-chave: Compreensão, responsabilidade, ação, julgamento, conflito armado, massacre (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Metodología. -Discusión y resultados. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Los conflictos armados desestabilizan las naciones porque desajustan el desarrollo estructural y organizativo del territorio, abriendo con ello la puerta a distintos exabruptos, sobre todo, en el uso de la violencia. Colombia, en especial, no ha estado ajena a dicho sobresalto violento en el que ha aparecido con fuerza la perpetración de un sinnúmero de hechos violentos, entre ellos, las masacres. Una masacre trae consigo formas ininteligibles de violencia que pueden alterar los modos de vida de las personas, las tradiciones, la cultura, el contexto y perpetrar una degradación sin precedentes de la dignidad humana. La masacre en ese sentido va a ser tal y como la describe Memoria Histórica: “una muestra de la absoluta indefensión de la población civil, y de la no distinción entre civiles o combatientes, que deja un claro mensaje: cualquiera, independientemente de su condición de género, edad, etnia o discapacidad, puede ser víctima de la guerra” (2012, p. 108).

En esa perspectiva, el análisis que desarrolla esta investigación se centra en señalar las

responsabilidades políticas en la masacre de El Salado¹ a partir de la comprensión de la misma.

¹ Masacre ocurrida en febrero del año 2000. A esta masacre la antecede en el mismo territorio una acontecida el 23 de marzo de 1997, pero de la que se ha documentado muy poco. Por su ubicación geopolítica El Salado es un corredor estratégico, debido a las dinámicas comunicativas y los recursos que posee, que lo sitúan en relación con el Golfo de Morrosquillo y el nororiente del país, espacios que siempre han sido disputados a lo largo de este conflicto. Según el grupo de Memoria Histórica, “la reconstrucción de los hechos de la masacre de El Salado se basa en la información recopilada en el expediente penal 721 de 2000, así como en los testimonios de víctimas y victimarios acopiados por los investigadores de Memoria Histórica” (2009: 37). La masacre ocurrió entre el 16 y 21 de febrero de 2000, en el municipio El Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar, corregimiento El Salado, “sitio Loma de las Vacas, y vereda El Balguero; Ovejas, corregimientos de Canutal y Canutalito, y veredas Pativara, El cielito y Bajo Grande: Córdoba, Vereda La Sierra.

“La investigación que adelantó Memoria Histórica identificó un total de 60 víctimas fatales, 52 hombres y 8 mujeres, entre los cuales había tres menores de 18 años, 12 jóvenes entre 18 y 25 años, 10 adultos jóvenes entre 26 y 35 años, 23 adultos de 36 a 55 años y 10 adultos mayores. No se pudo recuperar información sobre la edad de dos de ellas (las mujeres). También se registraron dos víctimas sobrevivientes de episodios de violencia sexual en el corregimiento El Salado, y una de daño en bien ajeno en la vereda Bajo Grande en el municipio de Ovejas. Aún es necesario esclarecer la cantidad de mujeres que fueron obligadas a cocinar; de hombres y mujeres víctimas de tortura que fueron concentrados en el parque principal de El Salado y obligados a presenciar las atrocidades allí perpetradas por los paramilitares; de familias que fueron víctimas de daño en bien ajeno y hurto; de mujeres y niños que fueron encerrados en la casa de la señora Margoth Fernández Ochoa, y la totalidad de los habitantes del corregimiento El Salado en el Carmen de Bolívar, la vereda La Sierra en Córdoba y las veredas Bajo Grande, El Cielito y Pativara en Ovejas víctimas de desplazamiento forzado” (2009, p. 38).

Con ello se busca reconocer que la reflexión tiene un sentido relacionado con la capacidad de juicio acerca de las propias acciones, a partir de advertir las implicaciones ulteriores de estas. En otras palabras, como dirá Arendt: “nuestro juicio en estos asuntos es libre, [...] lo considero relacionado con la libre elección de la voluntad” (2007, p. 33). Empero, cabe señalar que dicha tarea supone un camino de difícil tránsito debido a que la carencia en el juicio de las acciones por parte de los actores ha oscurecido el significado de la responsabilidad humana, a tal punto, que sigue afirmando: “la quiebra moral no se debía a la ignorancia o a la maldad de unos hombres que no llegaron a reconocer unas “verdades” morales, sino más bien a la inadecuación de las “verdades” morales como pautas para juzgar lo que los hombres habían llegado a ser capaces de hacer” (p. 20). De esta manera, muchos victimarios han optado por olvidar y con ello configurar una nueva sensibilidad que elimina cualquier síntoma de afectación con el sufrimiento del otro. Al respecto, Levi se pronuncia indicando que dicha falencia relega a un papel de inferioridad a las víctimas: “el vencedor es dueño también de la verdad, puede manipularla como quiere, ya se justificarían las fosas comunes de alguna manera” (1995, p. 13).

En este caso, los victimarios son los actores encargados de estigmatizar a la población de El Salado. Ellos generaron en la población una marca social construida bajo el suplicio corporal y la tortura; prolongaron en las víctimas vejámenes de sometimiento individual y colectivo ante la mirada impotente de los mismos; actuaron en cumplimiento de todo un programa de terror. También, son los perpetradores de la destrucción total de un anclaje familiar y comunitario en la que habían claros roles sociales, sobre todo, campesinos, que en muchos casos fueron confundidos y resignados a sufrir formas extremas de barbarie. A su vez, las víctimas son aquellos actores en estado de indefensión y producto de la estigmatización que les circunscriben los grupos armados en contienda. Sin embargo, también han sido los responsables de asentar, simpatizar o ejecutar una conformidad silenciosa que facilitó la infraestructura, militancia y abastecimiento de los diferentes actores en disputa.

Con todo, para ampliar este desarrollo de la comprensión fue necesario solventar una introducción amplia del conflicto colombiano que ayudará a determinar cómo fue que se llegó a utilizar las masacres como estrategia violenta entre los distintos grupos en contienda, siendo la población civil la única damnificada directa. Allí, se hizo necesario enunciar los distintos análisis y enfoques que han estudiado este fenómeno violento, a saber: la problemática rural y agraria que señala la apropiación inescrupulosa de tierras y el control de territorios; la problemática estructural que centra su atención en la desigualdad económica y social que no permiten ni la participación política ni la formación ciudadana (Quintero, Alvarado & Miranda, 2016); la tesis de la acción racional que revisa los anteriores enfoques y reconoce la falta de institucionalidad; la génesis histórica del conflicto a partir de una búsqueda que rastrea los inicios de la violencia, sus determinadores y desarrollos; el holismo teórico sincrético que realiza una problematización general del conflicto del país; la pragmática del unanimismo que hace referencia a una suerte de “para-estado” dentro del Estado; además, de recoger antecedentes de singular valor sobre las principales connotaciones y características que explicitan la relación conflicto y violencia en Colombia.

Luego fue necesario contemplar una descripción rigurosa de los actores violentos del conflicto. En ese apartado aparecen las principales fuerzas y grupos armados legales e ilegales que han sido actores directos en las diferentes manifestaciones de violencia. La intención con este apartado intenta situar la forma de actuar y los inicios de aquellos que detentan las armas y han sido perpetradores directos de violaciones a los Derechos Humanos en el amplio sentido de la palabra, a saber: uso indiscriminado de la fuerza y violencia, violaciones de tipo sexual, secuestro, vacunas económicas, torturas, desplazamiento, asesinatos, masacres, narcotráfico, entre otros.

Después de esa caracterización, la investigación se centra en los hallazgos que mezclan el testimonio de los actores más significativos con la teoría, en un diálogo permanente de comprensión. Lo que se buscó

comprender fue el orden, los procesos y los sentidos que guían las masacres. Además, se acompaña de todo un análisis sobre el accionar de los victimarios y las víctimas a partir de los testimonios recogidos por Memoria Histórica. Este presenta al victimario como un sujeto y objeto de juicio a partir de sus testimonios, aclaraciones y los ocultamientos de la verdad. Al mismo tiempo aparece un análisis de las víctimas que hablan de la estigmatización y la sevicia en las acciones violentas de las que fueron parte; así como la atribución de responsabilidades que ellos le aquejan a los grupos armados legales e ilegales. En la misma lógica de entablar un diálogo ininterrumpido entre los testimonios y el aparataje teórico, se intenta comprender la responsabilidad no sólo de los victimarios, sino la pasividad, el silencio y la indiferencia con que actuaron las víctimas y que supuso la configuración de un contexto propicio para que la masacre tomara su curso. Según varios testimonios recogidos, la masacre dio a conocer elementos y sucesos previos que la advertían, pero primó el desinterés general, entre ellos, el de la Fuerza Pública.

Con todos estos elementos como preámbulo ya puede ser posible dar a conocer la metodología que guía este proceso investigativo y, en definitiva, la discusión final y los nuevos abordajes que implican el hecho de asumir la responsabilidad, no sólo en relación con la masacre, sino también con la prolongación y el impacto significativo del conflicto en general que azota al país en todas y cada una de sus regiones.

Metodología

El interés investigativo consiste en indagar la responsabilidad política de los actores armados y si estos son los únicos responsables por lo sucedido o hay otras esferas que también deben responsabilizarse. Esto porque como señala Arendt (2007), la presencia de la acción en el tiempo mismo en el que suceden los hechos no permite que haya evasión de la responsabilidad. En ese sentido, para el abordaje metodológico se ha optado por desarrollar un análisis hermenéutico comprensivo que intenta identificar los conceptos y marcas discursivas

registradas en los testimonios de los victimarios y de las víctimas que tienen una relación directa con la masacre. El análisis hermenéutico comprensivo ha permitido relacionar los elementos teóricos registrados por Arendt y otros autores con lo testimoniado por los victimarios y víctimas, según algunas entrevistas realizadas y recogidas por Memoria Histórica (2009). Es decir, el método ha permitido la identificación de algunos conceptos presentes en los testimonios, ampliados de manera teórica con aportes disciplinares y transdisciplinares relacionados directamente con la responsabilidad. Esto, por tanto, supone que el elemento central de juicio en esta investigación sea el individuo que participó en los hechos.

El proceso investigativo visto así, se convierte en un recurrente diálogo entre los acontecimientos, sus determinadores, los atenuantes y lo catastrófico de sus resultados; amplía y centra una visión a nivel teórico que permite explicar las relaciones existentes entre el hecho y el contexto en el cual acontecen. El análisis hermenéutico comprensivo intenta que el investigador no prejuzgue ni los hechos ni el tiempo en el que acontecieron con el ánimo de darse a una verdadera tarea de comprensión. En palabras de Botero, Alvarado y Luna (2009), es una apuesta por la comprensión de la comprensión al centrar su interés en Arendt. Ello ha significado para la investigación que todo juicio o afirmación resulte lo más objetivo posible, sin pretender que allí se cimiente la Verdad (con mayúscula), sino una comprensión hermenéutica que muestra su verdad.

Con ello, la discusión que maneja esta hermenéutica comprensiva desarrolla, en primer lugar, un examen estructural centrado del objeto en el contexto en el que se desenvuelve y bajo los parámetros que lo animan. En este caso particular, la violencia y la transformación social, económica y cultural a la que ha llevado el conflicto en todo el país con influencias directas en las zonas de los Montes de María, específicamente, en el pueblo de El Salado. El segundo, debe estar orientado por un juego en el que interactúen los objetos sociales y las características que los definen dentro del contexto de estudio. El tercero, una crítica que permita interpretar y hacer inferencias

para reconstruir el fenómeno desde el plano teórico y experiencial. El cuarto, dejar que la objetividad guíe el proceso de comprensión investigativa en un ambiente comunicativo y de diálogo con aportes transdisciplinarios que ayuden a la interpretación del fenómeno. La idea final es que se presenten nuevos aportes al conocimiento de lo acontecido y, a la vez, se descubran las inconsistencias, la falta de claridad y de profundidad frente al fenómeno de estudio. Empero, no debe desconocerse que muchas veces frente a una investigación de este tipo en el que se indaga por la responsabilidad, las partes comprometidas dejan algunas lagunas en las descripciones o datos que no aportan, generan contradicciones u omiten planteamientos para no verse de manera inesperada comprometidos.

Por tanto, la tarea del investigador consistió en mostrar interpretaciones o identificaciones problemáticas, sobre fenómenos que ocurren en un panorama de realidad concreto, con afectaciones en la estructura interna como circula la información. Esto quiere decir, que se requiere un previo conocimiento de cómo se organizan las personas en un determinado contexto, cómo atienden a ciertos patrones, cómo sobrellevan su vida y cómo responden ante situaciones adversas. En ese sentido, puede atribuirse una desocultación y la intención de entender las cosas y el mundo mismo. Para Arendt, en *La condición humana* (2007b) citada por Botero et al.: “La acción del develamiento, la más alta posibilidad de la existencia humana, presupone el ocultamiento como una preservación del misterio, un lugar desde el cual los humanos se originan, surgen, desaparecen” (2009, p. 155).

El análisis hermenéutico comprensivo permite un acercamiento apropiado al estudio de la acción humana en la medida que cimenta un compromiso práctico, reflexivo y teórico. Particularmente, brinda una manera de comprender y estudiar las acciones humanas dentro de todo un ordenamiento que no atiende sólo la lógica o procesos causales, sino que invita a descubrir cómo la acción humana es un fenómeno complejo y ambiguo que no puede tener una única manera para ser analizado. Cabe resaltar que parte del equívoco resulta

del estudio u observación aislada de la acción sin que esta se sitúe dentro de un contexto determinado. Al respecto, Packer (1985) señala que una metodología para el estudio de la acción debe ser confeccionada específicamente para sus complejidades y peculiaridades. Es decir, el punto de partida del análisis hermenéutico toma el hecho de que, “a pesar de las ambigüedades cualquier observador tiene una comprensión preliminar práctica de lo que está tramando la gente que está siendo estudiada” (p. 2). A su vez, para Gadamer, “el movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido. La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión. La falta de tal confluencia significa el fracaso de la comprensión” (2010, p. 63).

Finalmente, el análisis comprensivo hermenéutico busca dar cuenta a minucia de los agravantes de un hecho o de un fenómeno. Así, se ha llegado a interpretar el estado actual del conflicto, de los grupos armados y de las víctimas en el campo específico de la masacre de El Salado. Resulta evidente que existe una necesidad constante de hablar de la población civil víctima de los vejámenes contruidos a partir ya sea de la responsabilidad colectiva o personal, que ha llevado a ciertos hombres a convertirse en verdugos directos de una población. Lo que se intenta de fondo es traducir las voces de los actores en un lenguaje llano que permita la posibilidad de sacar a la luz la inmediata necesidad de comprender lo sucedido, iniciando por el análisis de sus testimonios. Para todo este proceso se cuenta con un corpus relacionado de la siguiente manera y que es pieza clave para el desarrollo del análisis:

1. El expediente disciplinario N° 155-51867-2001 con sus anexos, de 23 páginas, enriquecido con sus notas, de 46 páginas.
2. El expediente penal N° 721 de 14 páginas.
3. Los testimonios, divididos en dos grupos: las víctimas y los victimarios.
- 3.1 Los testimonios de las víctimas son 26, con 185 folios, que representan a

hombres y mujeres, jóvenes, adultos o adultos mayores.

- 3.2 Las versiones de los victimarios son nueve. La de Carlos Castaño se divide en dos, ya que fueron dos entrevistadores (periodistas profesionales), en tiempos distintos. Su versión de los hechos se remonta al año 2000, mes de marzo y agosto, y por lo tanto, cerca de la fecha de perpetuación de la masacre.

Discusión y resultados

La discusión final se divide en seis ámbitos distintos que alimentan el proceso comprensivo de la responsabilidad política, a saber: *el momento de la acción, el momento de la comprensión, tiempos de oscuridad, empatía cero, degradación moral, y de las justificaciones a la abdicación de la responsabilidad*. Además, se acompaña de un último espacio que intenta clarificar la responsabilidad política de los actores armados específicamente en la masacre de El Salado.

Cabe valorar que toda acción política que vaya en detrimento de la dignidad y que como base presenta la violencia supone para los hombres la ruptura con las tradiciones, con las categorías del pensamiento, con las normas del juicio moral, con la identidad, con las formas de darle sentido a la construcción de lo humano, con las posibilidades de entender lo político, con la idea de construir comunidad y, más aún, nación. En ese aspecto, el conflicto colombiano y, en especial, la masacre de El Salado, con todos sus determinadores y dificultades de interpretación de lo acontecido, no puede representar para una nación tan sólo el desvanecimiento de lo moral, sino una crisis de lo humano, un permiso para su eliminación sin precedentes, una degradación moral. En ese sentido, la configuración del espacio en el que se presentó la masacre de El Salado deja ciertas características que bosquejan su construcción premeditada con un afán de sistematicidad en la planificación, sofisticación en las tareas, análisis, órdenes, obediencias, participación y complicidad con frentes del Estado para generar una experiencia traumática de muerte.

Ante la masacre de El Salado subyace una

responsabilidad mayúscula, sobre todo, por parte de los victimarios. Esto porque dichos actores hicieron de la violencia una categoría instrumental utilizada para maximizar la cooperación o sumisión o, en su defecto, el desplazamiento directo de la población. Es claro, que frente al conflicto armado que sufre Colombia y sus distintas poblaciones, en particular, las rurales, ellas en un afán de supervivencia han optado por resignar sus posibilidades ante todo agente político o armado que amenace sus vidas o le imponga alguna limitación. Por esa razón, toda la población civil se ve persuadida de manera directa o indirecta de dos formas básicas: a partir de los beneficios o a partir de las sanciones. Cualquiera de ellas supone el abandono de su propia individualidad y de su propia libertad. Esas formas crean un yugo con el que tienen que cargar las víctimas.

En el caso de El Salado la población asume una relación directa con los grupos armados legales e ilegales, a saber: la guerrilla, los paramilitares y las fuerzas del Estado. Estos son actores que luchan entre sí por el control de los territorios y el dominio de las poblaciones. De esa interacción surge una gran preocupación por el hecho confuso de las acciones violentas: esta población es blanco de los ataques directos de los grupos armados, gracias a que no cuentan con la presencia permanente del Estado, ello lo convierte en otro gran responsable. En ese panorama, dichos grupos armados se juegan entre sí la vida de los habitantes de esta población, evidenciando el continuo estado de indefensión en el que se encontraban. Ese cambio de dominios indica distintas dimensiones de carácter subjetivo sobre el uso de la violencia y el transcurrir de la masacre misma. Tal como refiere Agamben (2010), frente a este tipo de poderíos se puede evidenciar el concepto de la *vida nuda*, entendida como aquella que está desprotegida del poder político, se encuentra abandonada, expuesta a la muerte y a la impunidad de otros que se creen con poder soberano en contra de la vida misma.

Con esto anterior, cabe recordar que el objeto de comprensión de la responsabilidad, en especial, es la actuación del victimario. Bien señala Arendt (2006) que el objeto de juicio en

el caso de Eichmann no fueron los sufrimientos de los judíos ni del pueblo alemán, como tampoco del género humano y, menos, del antisemitismo o el racismo. Lo que se buscaba en el juicio y lo que se debe analizar para postular la responsabilidad gira en torno a la acción, a entender por qué la misma no es pieza de juicio en el plano de la violencia; por qué se desborda en sus finalidades. Eso implica que el elemento central del juicio deba ser el hombre que cometió los hechos. Y sobre estos hechos deben ser juzgados tanto los perpetradores, los determinadores y los colaboradores.

Para Arendt, detrás de estos grandes acontecimientos históricos violentos debe ponerse de manifiesto la complicidad de todos los organismos y funcionarios que acometieron soluciones violentas, es decir, todos aquellos que participaron de algún modo sin distinguir si son funcionarios públicos del poder central, miembros de las fuerzas armadas, dirigentes del estado mayor (AUC), funcionarios del poder jurídico, hombres de negocios, miembros de grupos religiosos o demás actores con poder superior o regional. Dado que todos aquellos que se vieron inmiscuidos tanto por acción u omisión deben ser procesados y se les debe determinar su responsabilidad. En estos tiempos de oscuridad, señala Arendt (2006a), no cabe duda que la humanidad misma del ser humano pierda su vitalidad y por ello vale la pena indagar cual ha sido su actuar.

Allí, los que fueron victimarios actuaron en cumplimiento de un programa violento que por objeto tenía el desmembramiento social de una población estigmatizada como guerrillera. Los que fueron víctimas pecaron por su actuar silente e indiferente mucho antes de que ocurriera la masacre. Estas víctimas permitieron con su actuar desvanecido el triunfo de sus opresores, tal como señala Arendt refiriéndose al caso de la solución final para los judíos:

El triunfo de las SS exigía que las víctimas torturadas se dejaran conducir a la horca sin protestar, que renunciaran a todo hasta el punto de dejar de afirmar su propia identidad. [...] Los hombres de las SS sabían que el sistema que logra destruir a su víctima antes de que suba al patíbulo es el mejor, desde

todos los puntos de vista, para mantener a un pueblo en la esclavitud, en total sumisión. [...] Nada hay más terrible que aquellas procesiones avanzando como muñecos hacía la muerte (2006, p. 27).

Claro, sería infundado afirmar que las víctimas no conmuevan con sus testimonios, pero también existen algunos desacuerdos que hacen pensar que ellas mismas están interpretando sus acontecimientos desde una perspectiva parcial y sesgada. Esa manera de proceder se presenta a través de los juicios que las víctimas expresan. Empero, todo esto lleva a reflexionar tal y como sustenta Uribe y López (2006), que son narraciones e interpretaciones hechas con propósito, que si bien pretenden ser fieles a lo acontecido, van dirigidas a un público específico del que buscan reacciones pertinentes en la esfera de la acción política.

Si bien los victimarios actuaron de manera consciente y espontánea, eso no significa que hayan juzgado su accionar. Por ello, estos victimarios de la masacre de El Salado más que ser ‘receptores de órdenes’, asumieron el mismo papel de los nazis, ser ‘portadores de órdenes’. Es decir, son tan conscientes de lo que deben hacer que no descansan hasta ejecutarlo. Esto analizado rigurosamente da cuenta de la inmediata responsabilidad que portaban y la importancia que le debían dar a la ejecución de sus acciones. No en vano, era el portador, el medio por el cual una orden se materializaba y, al mismo tiempo, éste, no se podía permitir el fracaso.

Con dicho preámbulo la sevicia de los grupos llevó a configurar una apología del terror en contra de las poblaciones más indefensas de Colombia. Particularmente, en la masacre de El Salado la sevicia fue acompañada -según algunos testimonios de las víctimas- con festejos, cánticos y rituales que des-dignificaban aún más el cuerpo violentado de los que habían sido torturados en la cancha del pueblo. Esta embriaguez de sangre supuso todo el desprecio por la vida de los otros y sumió a sus perpetradores en una indiferencia sin precedentes frente al dolor y la muerte. Los perpetradores hicieron que las víctimas se rindieran, que fueran presa fácil de dominación,

acrecentando su impotencia y convirtiendo la acción de matar en un espectáculo, ¡Cómo si la muerte y la tortura fueran un espectáculo digno de presentar en público! Eso sin contar que quienes fueron asesinados sufrieron, anterior a ello, una tortura psicológica dispuesta por números y conteos al azar que indicaban el momento preciso de morir.

En esa búsqueda de dar cuenta de lo sucedido existe el deseo y la necesidad de comprender la responsabilidad de estos actores y de todo lo que converge a su alrededor, bajo la posibilidad inmediata de enfrentarnos y reconciliarnos con tales hechos. Arendt lo presenta de este modo:

Comprender no significa negar lo que nos indigna, deducir lo que todavía no ha existido a partir de lo que ya ha existido o explicar fenómenos mediante analogías y generalizaciones, de modo tal que el choque con la realidad y el *shock* de la experiencia dejen de hacerse notar. Comprender quiere decir, más bien, investigar y soportar de manera consiente la carga que nuestro siglo ha puesto sobre nuestros hombros: y hacerlo de una forma que no sea ni negar su experiencia ni derrumbarse bajo su peso. Dicho brevemente: mirar la realidad cara a cara y hacerle frente de forma desprejuiciada y atenta, sea cual sea su apariencia” (2010, p. 14).

De esta forma, la comprensión tiene esa función de desatar, pero sin manipular en ningún sentido la memoria. La comprensión se vale de la ampliación de la mente, de vislumbrar los fenómenos con otros ojos, de recordar la necesidad de unir la fragilidad de la verdad cuando se presume tenue y oscura. La comprensión acerca a los testigos con sus memorias y relatos a la deliberación pública. Y sobre todo, puede colaborar con un proceso importante. Un proceso poco valorado, pero muy necesario. Algunas veces olvidado porque se cree tácito, sin serlo. Este proceso es el de duelo.

En esa lógica, existe una dificultad para compartir el sufrimiento. A toda costa lo que importa es el sí mismo y no el otro o lo otro. La desazón que promueve esta truncada relación sustenta: cómo cuando no reconocemos a otros, sino sólo a los iguales carecemos de mundo. Es

un mundo en el que se cuestiona la capacidad de entender el padecimiento de los demás. Bernstein lo trae a colación cuando hace una descripción del sufrimiento en Levinas (1969): “¿Cómo podemos explicar que tanta gente, en su mayor parte ciudadanos decentes y respetuosos de la ley, se mantuvieran impasibles cuando sus vecinos y hasta sus amigos sufrían, desaparecían, eran deportados, tratados brutalmente y asesinados?” (2006, p. 255).

¿Podemos empezar a comprender la masacre si no somos capaces de dar cuenta de lo sucedido y acontecido en medio del conflicto, cuando al mismo tiempo quienes fueron perpetradores tratan de exculparse una y otra vez sobre los hechos como si esos mismos nunca hubieran pasado? ¿Qué tipo de encuentro es el que se produce en la masacre, donde se presenta al parecer, una violencia tal que degrada y lleva a producir un espacio meramente atroz? Si nos centramos en debatir o explorar estas incertidumbres a la luz de posibilitar las específicas violaciones culturales, sociales y humanas acontecidas en medio de la masacre, no podemos dar otro paso que aceptarla como un campo de la tortura.

Allí el desprecio por lo humano parece ser uno de los elementos centrales atribuidos a la población torturada y estigmatizada. Pudiéramos en ese sentido hablar de una relación compleja entre el victimario y la víctima en el que por las acciones del primero se pudiera configurar una especie de morbo hacia el segundo. Debido a esto, pareciera, que se trata de construir un marco por parte de estos grupos, tal y como señala Butler (2010), dentro del cual podamos ver cómo la violencia practicada en nombre de una idea y apoyada por algunos determinadores, delimitan lo que debe y puede hacerse; plantean esto como la superación de la heterogeneidad y generan un predominio de nueva libertad. Asimismo marcan, según esta autora, que las vidas expuestas ante la violencia del victimario no puedan ser lloradas.

Esta proximidad fría podría denominarse tal y como sostiene Baron-Cohen (2012), *empatía cero*. Allí nos encontramos con la presencia de la maldad en grado extremo y con una ausencia completa de empatía. Esta empatía cero, está representada por la crueldad manifiesta, la frialdad de los ejecutores y la

servicia con la que perpetraron cada una de sus acciones. En razón de este panorama, su actuar estuvo motivado, según lo expresan en varios de sus testimonios los paramilitares, como una operación necesaria en contra de una población guerrillera y de todos los vínculos que allí se hubieran podido establecer, siguiendo la teoría de ‘pecera vacía’ para derrotar a su enemigo. En este conflicto todo ser que piense o actúe distinto a su victimario le corresponde en una lógica de violencia, la muerte. Los territorios así estigmatizados son territorios de muerte. El otro objetivado se convierte en la representación directa de mi enemigo. Allí, como asegura Agamben, hay una imposibilidad para ver por parte del victimario: “la imposibilidad de ver quién está en el campo, de quien en el campo ha tocado fondo y se ha convertido en no-hombre” (2009, p. 55).

Los que tenían ese modo de proceder se convirtieron en victimarios de sus conocidos, de aquellos de su misma clase. Según Baron-Cohen, “es posible que esto último pueda aparecer debido a emociones corrosivas, como un resentimiento amargo, un deseo de venganza, un odio ciego o un deseo de protección” (2012, p. 18). Además, en el momento en que unos seres humanos objetivizan a otros seres humanos, es decir, los consideran cosas, no similares a ellos y son incapaces de ponerse en los ‘los zapatos del otro’, incapaces de comprender que los otros pueden pensar distinto sin que eso automáticamente los convierta en su enemigo, entonces, puede considerarse que carecen de empatía. “Mi definición de empatía reducida es la que se produce cuando dejamos de tratar a otra persona como una persona con sentimientos propios y la comenzamos a tratar como un objeto” (p. 174).

“Cero grado de empatía” puede ser un estado transitorio o permanente, dentro de un espectro en el que todos los seres humanos nos encontramos, ignorando por completo al otro como ser humano. Esta falta de empatía no produce en el sujeto ni remordimiento, ni culpabilidad, ni dolor, ni sentimiento negativo. En este estado de cero empatía un sujeto es capaz de cometer crímenes de todo tipo con una frialdad personal irreconocible. Por ejemplo, en el caso de la masacre de El Salado, muchos de los victimarios muestran que no

sólo en lo individual existió una desconexión de su empatía, sino que además su actuar era estimulado por el grupo de perpetradores del que hacía parte. Desde esa comprensión no pueden estos victimarios evadir o filtrar su responsabilidad, tampoco se podría hablar de atenuar una imputación moral, ética o jurídica.

En definitiva, como bien señala Sofsky (1996), la masacre es una orgía sangrienta en la que se pierden los límites. Y en esos límites lo que se mide es la actitud que toman los victimarios. En este caso los paramilitares no estuvieron obligados a disimular, simplemente, llevaron a cabo, en esencia, lo que pretendían hacer: eliminar a un número significativo de hombres y mujeres que suponían eran guerrilleros. Esa acción no fue ejecutada en privado, sino que tuvo el privilegio -buscado por los victimarios-, de que la observarán toda la población de El Salado. Porque basta recordar que todos los habitantes fueron sacados a la fuerza de sus casas y llevadas a la cancha central para asistir a la muerte de personas cercanas, parientes o conocidos. Allí en este escenario sale a flote una característica de las masacres: es una acción vigilada en la que al hacerse pública pone en juego la moral social. Al igual que señala Martínez y Guarín (2014), refiriéndose a las palabras de Munera en torno a la vida nuda y lo referente al papel de lo público y lo privado:

La vida nuda habita en un terreno de nadie entre lo privado y lo público: todo lo público es privado y todo lo privado público. [...] El poder de la muerte invade la vida del individuo, al tiempo que el individuo queda expuesto a la mirada pública del poder soberano. La vida nuda es la “vida sin valor” o “indigna de ser vivida”, la vida que deja de ser política y jurídicamente relevante, la vida a la que se puede dar muerte sin cometer homicidio (p. 111).

Es claro con ello, que la incertidumbre en este tipo de acciones recrudece cualquier afiliación estatal, porque el ciudadano se ve lejano de pactar relaciones confiables y cumplibles que limiten una negociación en medio de un conflicto de intereses desordenados y poco viables para el bien común y social. Según Salazar:

El conjunto de reglas de interacción social que los colombianos seguimos, y hemos venido siguiendo, con mayor o menor entusiasmo, por un largo tiempo [...] basadas en un desequilibrio tan marcado entre lo privado y lo público, entre lo individual y lo colectivo, ha creado un colombiano [...] capaz de enfrentar de forma individual todas las situaciones, de sobresalir en cualquier medio, de sobrevivir en las condiciones más adversas, pero incapaz de crear lazos duraderos con sus compatriotas, de construir empresas comunes, de hacerse creíble para los otros, de creer, también en los otros (2000, p. 44).

Todas estas filiaciones con maneras violentas y corruptas identificadas con el crimen a menor y mayor escala en medio de una democracia formal, pero llena de vacíos institucionales, ha sumido al país en una degradación moral. El problema con esta manera de entender la sociedad reside, según Vargas refiriéndose a Arendt, en que “el origen de la acción política no reside en la motivación personal, dado que la autora lo sitúa en el principio, esto es, en la convicción compartida sedimentada de las costumbres y convicciones, que determina el modo como se comporta una comunidad. La acción política tampoco tiene fines, ya que no se puede determinar con certeza cómo y cuándo terminará, ni cuáles son sus efectos” (2012, p. 71). El ordenamiento de una burocracia supone que unos sean los favorecidos y otros los perjudicados, tal y como los expresan los propios campesinos:

El mundo es sordo, dice Amneris Santacruz, la costurera con la que vive Clemente. “El mundo ha sido siempre sordo y ciego para los que no tienen nada como nosotros. Ciego, sordo, injusto” (Martínez, 2006, p. 15).

Rara vez los adversarios combaten entre sí. Su campo de batalla es el cuerpo de los campesinos (p. 15).

La degradación moral tiene también una relación directa con una lucha diaria para la construcción de espacios desolados. Los victimarios convirtieron a los suyos en víctimas sin tierra ni destino. Hicieron de espacios habitables cementerios o tierras inhabitables de

nadie y para nadie. Los caminos se convirtieron en rutas inseguras dispuestas para el tráfico de todo tipo de mercancías ilegales. No permitieron que las instituciones educativas continuaran con su función. Los puestos de salud pasaron de ser espacios de prevención y atención de enfermedades a sitios para depositar muertos. Los oleoductos dejaron de conducir energía, para producir desolación. La aridez y la miseria se apoderaron de los campos porque las tierras dejaron de producir por falta de mano de obra. La religión dejó de acompañar a los hombres por vender ideologías. En sí, una nación se degrada a sí misma por falta de compromiso con la protección de sus instituciones y ciudadanos. En este sentido, vale recordar las irónicas palabras de desesperanza que asume Arendt y que hace públicas:

Nuestra pregunta actual surge de experiencias políticas muy reales, de la desgracia que la política ya ha ocasionado en nuestro siglo y de la mucha mayor que todavía amenaza ocasionar. [...] Aquí ya no se trata únicamente de la libertad, sino de la vida. De la existencia de la humanidad y tal vez de toda la vida orgánica sobre la tierra. [...] La pregunta que aquí surge convierte todo lo político en cuestionable; hace dudar de si bajo las condiciones modernas política y conservación de la vida son compatibles, y secretamente expresa la esperanza de que los hombres serán razonables y abolirán de alguna manera la política antes de que esta los elimine a todos (1997, p. 62).

En últimas, los victimarios en la masacre del El Salado son responsables porque guardan en primer lugar una relación estrecha y de variadas coincidencias con todas las masacres ocurridas y documentadas en el mundo y en la historia; y, segundo, porque hubo un deleite superior de excesos sobre la angustia y el sufrimiento por el que atravesaron las víctimas. Los victimarios excedieron su poder en un uso indiscriminado de la crueldad llevando no sólo los cuerpos de las víctimas a la muerte, sino a toda una recomposición simbólica del cuerpo. Allí también hubo una desvaloración del cuerpo, en particular del femenino, acompañado de la matanza indiscriminada de ancianos y jóvenes.

Sin embargo, en ese sentido, cabe anotar que existen excusas, justificaciones y circunstancias atenuantes que los victimarios han presentado con pretensión de validez legal. Según Elster (2006), cuando un crimen presunto está justificado, no se lo presenta al mismo como un crimen. El hecho de matar a una persona para salvar diez puede estar justificado por muchos. Tal hecho no sólo puede ser permisible en varios ámbitos, sino que a la vez puede ser forzoso hacerlo. En ese sentido, para Arendt (2007), el mal humano carece de límites cuando no provoca remordimiento alguno, cuando sus actos se olvidan tan pronto como se cometen y no se llevan a un juicio. Lo alarmante para la autora es que: “en todo sistema burocrático, el desvío de responsabilidades es algo rutinario”. [...] “No lo hice yo, sino el sistema del que yo era una simple pieza” (p. 60).

Conclusiones y comentarios finales

Es evidente, con todo, que en las zonas rurales se facilita la actuación del victimario, dado que existe un factor sorpresa por las distancias que se manejan y los escasos medios de comunicación. Esto fue uno de los elementos espaciales de los que se aprovecharon los victimarios dado que ello les condujo a desplegar sus pasiones libremente tendiendo un cerco a la población para que no pudiera huir con al menos 450 hombres dispuestos a una prolongación y efusión de sangre. En esta instrumentalización del otro cobran sentido las palabras de Arendt (1995) señaladas por Cruz (1995), cuando aduce que, sí es cierto que el fin justifica los medios, más aún, los produce y los organiza. Estas palabras suponen como sostiene Blair (2005), que la teatralización del exceso en el cuerpo de los pobladores fuera el fin último, a modo de degradarlos enérgicamente con el uso indiscriminado de su poder en ese momento. Además, los victimarios fueron participantes y co-operadores de un siniestro plan de exterminio de la vida humana.

Asimismo, ese proceso en el que es plausible la eliminación de toda afectación por el sufrimiento del otro y en el que se genera una serie de imaginarios que estigmatizan a los hombres más vulnerables, en parte supone un ocultamiento de la verdad, por parte de los

victimarios. Este ocultamiento se configura como el espacio propicio para ejercer una masacre. Allí donde la comunicación y el diálogo ha perdido todo mérito e importancia hace de las relaciones entre el hecho y sus actores contextos conflictivos marcados por patrones violentos de sumisión y degradación. En parte, el continuo estado de indefensión de las poblaciones y la falta de institucionalidad nublan toda posibilidad de protección política y exponen, por el contrario, la vida a una completa impunidad.

No obstante, ante todo este extenso panorama aparece la comprensión. En concreto la comprensión de la responsabilidad como un reinterpretación de las acciones en tiempo presente con el fin de traer a la actualidad esas acciones políticas ocurridas en la masacre para desocultar las intencionalidades que la produjeron. Con ello, lograr entender que somos responsables en tiempo presente de lo sucedido, principalmente, porque comprender significa pensar en ello. Y pensar -como dice Arendt (2007a)- en este contexto implica hacer memoria; pensar implica generar un diálogo entre lo acontecido, los actores y los juicios posteriores; pensar implica no dar nada por supuesto y revalidar las acciones para darles el peso que merecen y con ello dar claridad sobre la responsabilidad política de las distintas organizaciones implicadas. Cabe aquí insistir en que, finalmente, el objeto de la comprensión de la responsabilidad es la actuación del victimario; es levantar la conciencia desde la esfera privada a la pública; es enfrentar la realidad histórica de la masacre y apelar al propio juicio; y, es ofrecer un equilibrio entre lo ocurrido, sus determinadores y las repercusiones suscitadas. Para ello:

Es preciso reconocer que la violencia que ha padecido Colombia durante muchas décadas no es simplemente una suma de hechos, víctimas o actores armados. La violencia es producto de acciones intencionales que se inscriben mayoritariamente en estrategias políticas y militares, y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales. Desde esta forma de comprender en el conflicto se pueden identificar diferentes responsabilidades políticas y sociales

frente a lo que ha pasado (Memoria Histórica, 2013, p. 31).

Lista de referencias

- Agamben, G. (2009). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.
- Arendt, H. (2006a). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007a). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007b). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2010). *Lo que quiero es comprender*. Madrid: Trotta.
- Baron-Cohen, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza.
- Bernstein, R. (2006). *El mal radical*. Buenos Aires: Fineo.
- Blair, E. (2005). *Muertes violentas. La teatralización de exceso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Botero, P., Alvarado, S. V. & Luna, M. T. (2009). *La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en ciencias sociales*. En G. Tonon (ed.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Matanza.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. México, D. F.: Paidós.
- Cruz, M. (1995). *Introducción. De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas. La justicia transicional en perspectiva histórica*. Buenos Aires: Katz.
- Gadamer, H. (2010). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Levi, P. (1995). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik.
- Levinas, I. (1969). *Totality and Infinity: an Essay on Exteriority*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Martínez, J. & Guarín, Y. (2014). Aproximación a una cartografía conceptual de la biopolítica. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 14 (2), pp. 100-117.
- Martínez, T. (2006). Hojas al viento de una larga guerra. *Revista de Estudios Sociales*, (24), pp. 15-19.
- Memoria Histórica (2009). *La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Memoria Histórica (2012). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40 (10), pp. 1081-1093.
- Quintero, M., Alvarado, S. V. & Miranda, J. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 147-161. Doi :10.11600/1692715x.1419091213.
- Salazar, B. (2000). *El recurso del método: a propósito de un extraño ejercicio de retrospectiva*. En H. Gómez (ed.) *¿Para dónde va Colombia?* Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Sofsky, W. (1996). *Tratado sobre la violencia*. Madrid: Abada.
- Uribe, M. & López, L. (2006). *Las palabras de la guerra. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*. Medellín: La Carreta Histórica.
- Vargas, J. (2012). *La persona: su función política y su responsabilidad personal en el pensamiento de Hannah Arendt*. En L. Quintana & J. Vargas (eds.) *Hannah Arendt. Política, violencia y memoria*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.

Referencia para citar este artículo: Cosse, I. (2016). “Ese monstruito”: Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1549-1561.

“Ese monstruito”: Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica*

ISABELLA COSSE**

Investigadora Conicet-Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en septiembre 21 de 2015; artículo aceptado en diciembre 3 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** “De chica me llamaban ‘Mafalda’ porque era muy preguntona”. Recuerdos semejantes pueden leerse en muchos blogs dedicados a la historieta creada por Quino en 1964, y muestran su significación social. En este artículo analizo, justamente, los sentidos sociales atribuidos a la edad y el género de Mafalda -el personaje- a partir del estudio de las tiras, las discusiones en la prensa y las percepciones de los lectores y lectoras en el contexto de la modernización sociocultural de los años sesenta y del ascenso neoliberal en las décadas de los ochenta y noventa. En mi hipótesis sostengo que el personaje contuvo en sus orígenes una representación desestabilizante en términos generacionales y de género, y una connotación liminal que facilitó que, décadas después, Mafalda cobrase vida y se convirtiese en un mito que otorga sentido al presente.

Palabras clave: Género, Argentina, historia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: Generaciones, historieta.

“That Little Monster”: Mafalda, generations and gender in a mythical construction

• **Abstract (descriptive):** “When I was a kid they called me ‘Mafalda’ because I was a very inquisitive”. Similar memories can be read in a lot of blogs dedicated to Mafalda -the comic created by the cartoonist Quino in 1964- which demonstrates her social significance. This article analyses the social meaning attributed to the character of Mafalda in relation to her age and gender through the study of the comic strips, the debates in the media and the perceptions of readers in the context of the socio-cultural modernization in the sixties and the rise of neoliberalism in the eighties and nineties. The article supports the hypothesis that Mafalda contained a destabilizing representation in generational and gender terms and resulted in a liminal connotation that facilitated that, decades later, Mafalda came to life and has become a myth that gives meaning to the present.

Key words: Gender, Argentina, history (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words author: Generations, comic.

* Los resultados de este artículo de investigación científica y tecnológica son parte de una investigación mayor: Historia social y política de Mafalda iniciada en el año 2010 y que continúa en el presente. En la investigación abordé el estudio de la producción, circulación y resignificación de la historieta, tanto en Argentina como a escala global. El trabajo tuvo el apoyo del subsidio al Proyecto de Investigación Plurianual “Un estudio micro-histórico de las parejas” otorgado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina, y contó con la ayuda de la Hada and Rupert Foundation. El proyecto ha dado lugar al libro *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014, y al artículo “Mafalda: Middle Class, Everyday Life, and Politics in Argentina (1964-1973)”, *Hispanic American Historical Review*, vol. 94, núm. 1, 2014, pp. 35-75. Financiación Proyecto de Investigación Plurianual 0231 de Conicet. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales. Área de conocimiento: Sociología; Subárea de conocimiento: Temas especiales (estudios de género, temas sociales, estudios de Familia).

** Isabella Cosse es Historiadora. Obtuvo su licenciatura en la Universidad de la República (Uruguay) y el doctorado en la Universidad de San Andrés (Argentina). Es investigadora independiente de Conicet con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires, y docente del Doctorado de la Flacso Argentina. Correo electrónico: isabella.cosse@gmail.com



“O pequeno monstro”: Mafalda, gerações e gênero em uma construção mítica

• **Resumo (descritivo):** “Quando eu era pequena me chamavam de ‘Mafalda’ porque eu era muito perguntona”. Lembranças semelhantes podem ser lidas em muitos blogs dedicados à história em quadrinhos criada por Quino, em 1964, que mostram o seu significado social. Este artigo analisa, justamente, os sentidos socialmente atribuídos à idade e ao gênero da Mafalda -a personagem- a partir do estudo dos quadrinhos, das discussões na imprensa e das percepções dos leitores e leitoras no contexto da modernização sociocultural dos anos sessenta, e da ascensão neoliberal nas décadas de oitenta e noventa. Minha hipótese sustenta que a personagem conteve, desde a sua origem, uma representação desestabilizadora em termos geracionais e de gênero, além de uma conotação liminar, o que facilitou que, décadas depois, Mafalda habilitasse um jogo social que lhe outorgava vida e se convertia em um mito que outorga sentido ao presente.

Palavras-chave: gênero, Argentina, história (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autora: Gerações, história em quadrinhos.

-1. Introducción. -2. En el origen: Tensiones generacionales y de género. -3. Las edades de Mafalda: un juego social. -4. Mito contemporáneo. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

¿Quién es Mafalda? ¿Un pequeño monstruito sabelotodo? ¿La representante del disconformismo de toda una humanidad? (...) Además de representar vívidamente a nuestros hijos, Mafalda el monstruito sabelotodo leído por dos millones de argentinos, tiene el poder de representar a toda una humanidad angustiada y llena de dudas y temores.

Con estas palabras, en 1969 Adriana Civita -periodista “estrella” argentina de los años sesenta-presentaba a Mafalda. La concebía un “monstruito” y una “niña terrible” porque les mostraba a los padres y las madres la realidad que estaban creando sus propias “Mafaldas” y “Mafaldos”, es decir, su descendencia que los estaba asustando, con sus rebeldías (Civita, 1969).

Esta anécdota inspira el título de este artículo porque pone de relieve el carácter extraño de una creación de papel y tinta que pareció capaz de cobrar vida -es decir, de salirse del cuadro de la ficción-y expresar las dislocaciones generacionales y de género que estallaron en los años sesenta. De hecho, la nota fue publicada en 1969 en el pináculo de las luchas protagonizadas por los jóvenes a escala global. La historieta había sido creada solo cinco años atrás, en 1964, por Quino (Joaquín Lavado)

quien, en ese entonces, no imaginó que rápidamente su personaje se convertiría en un éxito; y, menos aún, que su “criatura” -para usar otro término del reportaje- siguiera con vida casi medio siglo después, cuando muchas mujeres y muchos varones -de diferentes generaciones- la admiran, porque desarma el sentido común, y se identifican con diferentes personajes de la historieta.

No obstante, la importancia de Mafalda como fenómeno cultural y expresión de las rupturas generacionales fue intuida rápidamente. Lo planteó Umberto Eco, en 1969, cuando las juventudes en París, Roma, México DF, Montevideo y Córdoba, estaban luchando en las calles, en el prefacio a la primera edición europea con la que la historieta se abrió paso en Europa (Eco, 1969). En los años sucesivos, la historieta ha sido objeto de numerosos estudios. Por un lado, un conjunto de investigaciones la consideran una expresión de fenómenos sociales y culturales. Desde este ángulo, la han puesto en relación con la coyuntura política y con fenómenos como las relaciones intergeneracionales, las transformaciones familiares y la identidad nacional en Argentina (Foster, 1980, Wainerman, 2005, Suárez, 2011, Fernández, 1988). Por el otro, existen quienes la analizan fundamentalmente desde el ángulo de la comunicación y la creación artística, aunque esto no les impida auscultar su significación social (Masotta, 1970, Steimberg,

1977, Latxague, 2011). Ese trabajo -que es parte de una investigación mayor- se sitúa en la intersección de estas dos perspectivas porque propone una historia social y política de la historieta que ha valorizado la comprensión de sus usos y re-significaciones (Cosse, 2012, 2014a, 2014b). En esa línea, considero que el humor presupone sentidos compartidos y que tiene motivos y efectos sociales, culturales y políticos (Berger, 1999). No es casual que la inscripción generacional y la problemática de la definición de las edades y el género de Mafalda -el personaje- resulten sustantivas para comprender su significación social.

Mafalda surgió en los años sesenta, una época signada por las contiendas generacionales y de género. En esos años, las personas jóvenes y las mujeres quedaron colocadas en el centro de la trama histórica, y en ella se convirtieron en sujetos sociales, políticos y económicos decisivos. Las contiendas generacionales y de género de los años sesenta y setenta -como han mostrado numerosos estudios- exigen considerar que la edad y el género no son producidos por la naturaleza sino resultado de procesos históricos y sociales. En ese sentido, como señaló en su pionero estudio Mannheim, las generaciones no emergen de la simultaneidad del nacimiento sino de la experiencia compartida, forjada en procesos socio-históricos y en las construcciones culturales, económicas y políticas que le dan sentido (Mannheim, 1993, Nora, 1996, Passerini, 1996). Pero, además, como advirtió Gillis (1975), las experiencias generacionales están signadas por las diferencias y, entre ellas, resultan centrales las producidas por la clase y el género. En modo semejante, entiendo que el género, es decir la percepción de las diferencias sexuales, está históricamente constituido y es el resultado de relaciones de poder y de significados culturales que involucran la interrelación de elementos simbólicos, normativos, de la organización social y sus instituciones y de la identidad subjetiva (Scott, 1986).

Justamente, en este artículo mi propuesta es indagar por los sentidos sociales y culturales dados a la edad y al género en *Mafalda*. Primero estudio la figura de Mafalda en relación con las tensiones generacionales y de género que conmocionaban a la sociedad argentina en los

años sesenta -en el origen de la historieta- y las contradicciones entre la edad biológica y la intelectual que caracterizaron al personaje. En segundo término analizo el modo en que la edad de Mafalda -y la posibilidad de concebirla con vida propia- se convirtió en un tema discutido en los medios de comunicación y entre los propios humoristas en los años ochenta y noventa. Sostengo en mi hipótesis que el personaje contenía una representación desestabilizante en términos generacionales y de género, y una connotación liminal en el momento de origen que facilitó que, décadas después, se convirtiese en un mito. Para avanzar en esta dirección recurro a las tiras, al análisis de las críticas aparecidas en la prensa y a las visiones de los lectores y lectoras y de otros humoristas. En definitiva, me propongo analizar las mutaciones que atravesó Mafalda en sí misma y estudio una dimensión central para entender su vigencia cincuenta años después.

En el origen: tensiones generacionales y de género

El 29 de septiembre de 1964 Mafalda apareció por primera vez en Primera Plana. En esa aparición quedó establecida la centralidad del personaje infantil -la tira llevaba su nombre- y definidas sus características y el lugar que ocuparía en la familia. Era la niña la que interrogaba a su padre sobre su condición. Ello invertía la situación por la cual eran los individuos adultos quienes solían preguntarles a los niños y niñas si eran buenos, porque en este caso era Mafalda quien le preguntaba a su padre si era el mejor padre del mundo. La respuesta ponía en juego un razonamiento reflexivo que dislocaba su propia autoridad al impedir que su hija lo considerase así. La reacción de la niña era paradigmática de lo que sería su personalidad: se dio vuelta al confirmar sus sospechas con una expresión enojada que reemplazó la dulzura que la dominaba al comienzo (Quino, 1964). En la siguiente semana, los lectores y lectoras descubrirían que esa niña decía malas palabras, tenía expresiones de furia y actitudes que desentonaban con la suavidad que supuestamente debía emanar de una pequeña de condición femenina. El

recurso humorístico requería, por su parte, la capacidad de los lectores y lectoras de lograr empatía con la situación. En estas primeras tiras, entonces, las cartas quedaron colocadas sobre la mesa: Mafalda condensaba dos tensiones -generacionales y de género- sobre las que Quino desarrollaría su humor en los años siguientes.

En términos generacionales, el personaje de Mafalda quedó situado en una zona de desfase entre la maduración biológica y la maduración intelectual. Tenía razonamientos que eran propios de un adulto o, más bien, de una joven o adolescente conflictiva que refutaba a su padre y a su madre. Pero sólo contaba con cuatro años. Esta incongruencia provocaba la sonrisa. Descubría las debilidades de las personas adultas pero, al hacerlo, reinstalaba la ternura que despertaban los niños y las niñas. De ese modo, quedaba mitigado el efecto de la ironía. Los resultados de esa estrategia -que combinaba la ternura y la crítica feroz- tenían especial fuerza porque involucraban nociones centrales sobre los niños, niñas y jóvenes para los individuos contemporáneos.

La remisión a las nuevas generaciones se tradujo en términos gráficos. La figura de Mafalda-como después la de sus amigos- tenía una proporción diferente a la que regían las siluetas personas adultas: con su gran cabeza redondeada -una de las formas básicas-, y con sus remisiones psicológicas al útero materno y al universo completo con una línea que se cierra en sí misma. Por su parte, la composición argumental movilizaba la entronización de la infancia, es decir, el encumbramiento de los niños y niñas a un sitio de inapreciable valor que conectaba el destino familiar y el de la nación, y exigía tanto a los padres y madres como al Estado atenderlos de forma prioritaria. Esta conceptualización suponía la construcción social y cultural de la infancia como una etapa singular y decisiva de la biografía individual. Estas ideas habían adquirido su máxima expresión a mediados del siglo XX cuando los niños y niñas se convirtieron en los depositarios de los sentimientos de pureza e inocencia, y simbolizaron las expectativas del progreso y bienestar futuro de sus familias, de la nación e, incluso, de la humanidad (Cosse, 2006, Carli,

2011). Pero la historieta, además, dialogaba con las mutaciones que estaban sufriendo las ideas sobre la infancia a partir del auge del paradigma psicológico de crianza con su revalorización de la naturalidad y la autonomía de los niños y niñas. En ese sentido, el nuevo paradigma psicológico otorgaba especial valor al juego para la formación de la personalidad y para la expresión y procesamiento de los temores y las problemáticas afectivas (Cosse, 2009, 2010a, 2010b, Rustoyburu, 2011). Como se sabe, el juego es central en la socialización de clase y género para los niños y las niñas (De Fátima, 2009). En ese sentido, la historieta refería especialmente a una experiencia infantil de la clase media pero ponía en tensión esa adscripción, al contraponerla con las injusticias sociales, al mostrar las diferencias con los niños que, como Manolito, el hijo del dueño de un pequeño negocio (almacén o tienda), debían ayudar a sus padres y madres lo que, por cierto, establecía diferencias en el tiempo de ocio pero no le impedía hacerlo. Del mismo modo, Mafalda -el personaje-colocaba constantemente en tensión, como ya he señalado, los mandatos de género a partir de los juegos, como lo expresaban las frecuentes tiras en las que Mafalda se aburre de jugar a las muñecas o tomar el té (Cosse, 2014b).

Estas redefiniciones en torno a la infancia quedaban enlazadas en Mafalda con la percepción de las brechas generacionales y del protagonismo juvenil. El tema era igualmente significativo en la Argentina de los años sesenta -y especialmente en el entorno urbano-, en el marco de un fenómeno a escala planetaria (Cosse, 2010b, Manzano, 2014). Como podía leerse en Primera Plana, las costumbres, gustos y modas de los jóvenes preocupaban a las personas adultas porque confrontaban su autoridad dentro y fuera de la familia, con actitudes y maneras de entender la vida -desde el sexo hasta las formalidades sociales- que desafiaban con diferente envergadura el statu-quo. En suma, Mafalda remitía a los cuestionamientos de diferente orden e importancia expresados por las nuevas generaciones -ya fuesen niños, niñas o jóvenes- que despertaban alarma en las autoridades y en los medios de comunicación,

los cuales oscilaban entre la exaltación y la demonización (Cosse, 2014a, 2014b, Manzano, 2005).

En términos de género, Mafalda -el personaje- jugó con ciertas oscilaciones o ambigüedades andróginas. Históricamente, en las sociedades occidentales, las mujeres quedaron asociadas con el espacio del hogar y la intimidad; fueron imaginadas naturalmente débiles, pasivas y sentimentales por oposición a los varones concebidos fuertes, activos y racionales, al punto que en las sociedades burguesas las mujeres estuvieron excluidas del contrato social (Pateman, 1988). Los Códigos Civiles en América Latina, instalados con la creación de los Estados nacionales y con inspiración napoleónica, impusieron fuertes minusvalías a los derechos civiles de las mujeres, excluidas de los derechos políticos. Por contraposición, los varones fueron considerados *pater familia*, cuya autoridad sobre su mujer y los hijos e hijas los dotaba de derechos en el espacio público y familiar (Dore, 2000, pp. 3-32). En Argentina, como en otros países latinoamericanos, esta construcción política e ideológica de largo aliento se contrapuso con fuerza a la importancia de las mujeres trabajadoras y jefas de hogar, pero permeó las intervenciones y los discursos de las élites políticas, intelectuales y culturales (Barrancos, 2007). A pesar de que las luchas feministas lograron avances jurídicos y políticos, como el avance en los derechos civiles (1926) y la conquista de los derechos políticos (1947), esas construcciones de género tenían vigencia a mediados de siglo como podía verse en las revistas femeninas y en los libros escolares en los que las niñas y simbolizaban prosperidad y decencia (véase, Wainerman, 1999, Cosse 2010a). En este marco cobra sentido que Quino le otorgase el papel protagónico a una niña -cuando en los primeros bocetos figuraba un chico- y se explican las características que le atribuyó. En uno de algunos de los bocetos publicados, por ejemplo, se la veía con un gran martillo en plena construcción de una camita de muñecas, pero ella explicaba que la pensaba utilizar como diván de psicoanalista; es decir, el cuadro jugaba con la inversión de los mandatos y los estereotipos de género: dotaba a una niña de cualidades tópicamente masculinas de fuerza

y de capacidades activas físicas e intelectuales. En las primeras tiras de la historieta en Primera Plana, la malicia, la picardía y el interés -y uso- por las “malas palabras” de la “niña intelectualizada” prefiguraban caracteres concebidos socialmente como masculinos. La ambigüedad podía observarse, también, en los trazos fisonómicos. Caras de disgusto, ceños fruncidos, ojos enojados y bocas en grito se oponían a las facciones dulcificadas, serenas y suaves que eran socialmente atribuidas a las niñas. Es decir, Mafalda asumía actitudes varoniles que habían definido -y seguían haciéndolo- la construcción social de las diferencias de género. El desafío del personaje con los mandatos de género dialogaba con las confrontaciones que, aunque limitadas y contradictorias, comenzaban a protagonizar las nuevas generaciones que estaban dentro y fuera de las familias luchando por mejorar sus condiciones de igualdad (Feijoó & Nari, 1996, Cosse, 2010b, Felitti, 2011).

Justamente, Mafalda expresó -pero también favoreció- las confrontaciones generacionales: el desafío de los niños, niñas y jóvenes a la gente adulta y la desazón que a ésta le producía. Especialmente eso le sucedía a Raquel, la madre de la “niña intelectualizada”, esposa y madre *full time* que representaba el ideal de la mujer doméstica y maternal construida por las políticas, los saberes y los discursos de las élites intelectuales, el Estado y la Iglesia en las primeras décadas del siglo XX. Ese papel estaba modificándose aceleradamente: las mujeres estaban incorporándose a la educación universitaria, y la realización personal extradoméstica había comenzado a ser valorizada por los medios de comunicación modernizantes, en el marco de un modelo de mujer “moderna”, “independiente”, “liberada”, que quedó asociada con las nuevas generaciones y el prestigio cultural de las carreras profesionales, intelectuales y artísticas (Cosse, 2010b, 2014b). Quino incorporó estas tensiones a la trama de su tira. La niña/joven representó en sí misma las redefiniciones de género y las discusiones que ellas abrían. Los individuos adultos quedaban desamparados, dislocados, ante la doble desestabilización a partir de la ironía. Ese tipo de formulaciones dan a entender

lo contrario a lo expresado literalmente y, en nuestras sociedades occidentales, sirven para capturar una situación contradictoria. Expresan escepticismo y colaboran a tomar una posición crítica, con frecuencia a partir del planteo de paradojas, como sucedía con la comparación implícita entre ambas libretas para pensar el matrimonio. Usadas en el humor, estas construcciones son aún más significativas porque requieren la complicidad activa de los sujetos a los que están dirigidas, para que ellos completen los razonamientos y, con ello, descubran por sí mismos las fisuras de la realidad que habitan (en relación con la ironía, Fernández & Taylor-Huber, 2001).

Las edades de Mafalda: un juego social

La contradicción entre la madurez intelectual y la edad biológica estuvo en el centro de la construcción humorística de Mafalda-del personaje y de la tira-. Buena parte de las situaciones graciosas surgían de esa tensión. Sobre esta cuestión se montaban los desacoples producidos por un personaje de cómic que crecía pero que lo hacía a un ritmo menos acelerado que lo que hubiera correspondido en una construcción “realista”. Mafalda era una niña de cuatro años cuando comenzó la tira y no había terminado la escuela una década después, en 1973, cuando Quino decidió poner fin a su propia creación. Es decir, el paso del tiempo estuvo incorporado en la estructuración del argumento. A ello se sumaba un componente inusual en la misma condición de Mafalda: era un personaje de una industria cultural pero no había entrado en el engranaje de la producción en serie, porque el personaje era dibujado sólo por su creador -y no por un equipo de dibujantes como suele hacerse en las grandes tiras-, lo que le otorgaba una connotación anacrónica. De modo tal que, aunque Quino lo hubiese enlentecido, llegaría un momento en el que sería imposible sostener la ficción sin dotarla de modificaciones que, a su vez, violentarían los caracteres de los personajes y la composición de la trama. Esas imaginaciones dieron lugar a un juego social que le permitió a Mafalda catalizar diferentes procesos sociales y culturales que afectaban a sus lectores y lectoras, dentro y

fuera de Argentina y que, de diferente tipo, trabajaban sobre el carácter ambiguo de la historieta en términos de la edad. Entiendo que la “ambigüedad”, en el sentido que le atribuye Turner, configura un “umbral”, “una suerte de limbo” que establece una suspensión -un quiebre simbólico- de las coordenadas de la “realidad normal”, estática. Ese juego implicaba darle vida -real, concreta- a una niña que, en sí misma, había nacido situada en una combinación ambigua-en los términos de Turner nuevamente- que conectaba lo masculino/lo femenino y lo infantil/lo maduro. Pero, además, porque Quino les otorgó a los personajes niños y adultos -ficciones dibujadas en papel y tinta-, la condición de experimentar el tiempo humano y, con ello, instaló una posibilidad infrecuente en el mundo de los comics (Turner, 1982, p. 27). Ello permitió que los lectores y lectoras proyectaran sus ansiedades sobre Mafalda, convertida en un éxito a escala internacional. Ya en los años sesenta se produjeron situaciones en las que los personajes se habían salido de los cuadros de la historieta, porque su importancia trascendió la ficción. De hecho, la historieta fue un emblema de la lucha contra el general Juan Carlos Onganía, desde el mismo día del golpe de Estado, en 1966. En los años siguientes, para muchos lectores y lectoras la historieta era un editorial político que incidía en las discusiones y en las posiciones ideológicas, lo que produjo fuertes contiendas sobre las opiniones políticas de Mafalda y sus amigos (Cosse, 2014b). Esa condición “viva” de Mafalda se expresaba en juegos gráficos. Se publicaron fotografías montadas que mostraban a Quino con Mafalda sentada en sus rodillas en el Buenos Aires Herald en 1967, o caminando juntos por una calle porteña (Graham-Yooll, 1967, p. 8). Estas imágenes y juegos adquirieron más fuerza cuando la historieta dejó de aparecer en un intermedio entre su salida en el diario El Mundo, que había cerrado en 1967, y su reaparición en la revista Siete Días, en 1968. En ese lapso, Quino se refirió a la llegada de Guille, el hermano de Mafalda, quien supuestamente había nacido en ese período. Esto introdujo una innovación lúdica al colocar en los medios de comunicación un evento de la historieta que todavía no había sucedido dentro de la tira. Esa

ambigüedad fue potenciada, luego, con la salida en Siete Días, que fue precedida de una carta de Mafalda, que incluyó un doble registro -el de la tira y el de las viñetitas que ocuparon el margen superior-. Como lo he planteado, esa innovación fue especialmente creativa y le permitió complejizar la interpelación de la historieta: al poner fin a la creación, fueron los mismos personajes quienes supuestamente negociaron con el editor y se despidieron de los lectores y lectoras (Quino, 1973, Cosse, 2014b). Lo que aquí me interesa señalar es que la contrapartida de un personaje con vida era la posibilidad de su muerte. Justamente, esa fantasía se puso en circulación antes de que Quino decidiera dejar de dibujar la historieta. En 1971, Alberto Mazzei, un lector de Corrientes, envió una carta a Siete Días en la que preguntaba si era cierto que Quino pretendía suprimir definitivamente al personaje: “De ser verdad se parecería mucho a un crimen, algo así como un ‘humoricidio’”. Y envió un dibujo en el que los amigos de la banda lloraban a Mafalda en un cementerio (Mazzei, 1971).

De todos modos, la ficción adquirió entidad luego de que los personajes se despidieron de sus lectores y lectoras, en 1973. En 1972, en un viaje a España, Quino había confesado a la prensa catalana: “A veces pienso que pronto voy a matar a Mafalda. A medida que va pasando el tiempo, me queda menos libertad. Quería inventar una abuelita, igual que de repente hice nacerle un hermanito a Mafalda, pero creo que ya es tarde” (La Vanguardia, 1972). Pocos meses después, presentó la decisión de dejar de producir la historieta como una interrupción momentánea -“unas vacaciones”, en las palabras de Susanita-, pero la advertencia no surtió efecto. En diferentes medios de prensa se desplegó una imaginación mortuoria. Situada entre lo jocoso y lo serio, lo liviano y lo trágico, las menciones parecían la continuación lógica de haberle dado “vida” a Mafalda.

La metáfora sobre la muerte de Mafalda se impuso con la fuerza de los razonamientos obvios y naturales. Un periodista le preguntaba a Esther Tusquets, en enero de 1974, cuando todavía no se habían publicado en España las nuevas tiras editadas en Mafalda 10, si era cierto que “Quino ha enterrado ya a la pobre Mafalda”

y, tres meses después, un titular sentenciaba “Mafalda se acaba”. La nota profundizaba la veta fúnebre: “Mafalda, se nos muere. Solo unos meses de vida le quedan en los papeles impresos del mundo”. Y agregaba “Quino se siente más libre después de haber matado a su personaje”. Luego de lo cual reconocía que la “muerte” dotaba a la criatura de una honestidad contraria a las lógicas de la producción en serie de los *syndicates* industriales (Monegal, 1974, La Vanguardia, 1974). El juego dialogaba con la cultura macabra española.

En América Latina, la metáfora fúnebre se engarzó con el realismo mágico que parecía haber adquirido, en Argentina, carnadura real, como lo mostraron las historias macabras del cuerpo de Eva Perón y de Pedro Eugenio Aramburu. En 1977, el diario Crónica de Caracas puso en el tapete la cuestión. Según informó, cuando Mafalda dejó de salir en el diario El Nacional en Caracas, comenzaron a llegar llamadas telefónicas. Quino habría declarado desde Milán que “ha desaparecido Mafalda, pero no ha muerto” -una frase que tenía oscuras reverberaciones por entonces-, así que podría reaparecer en el futuro. El diario tituló la nota: “Quino ‘asesinó’ a Mafalda por celos”. Los llamados provocaron, además, consultas a los humoristas venezolanos. Pedro León Zapata, uno de los más reconocidos, había dicho: “Quino hizo bien en ‘matar’ a Mafalda y ‘no creo que lo haya hecho por celos, sino porque era una antipática’”. Creía que el dibujante seguiría regalando su genio a los lectores y lectoras, por lo que afirmaba: “Mafalda ha muerto; viva Quino”. Aníbal Nazao, en cambio, opinaba que “indudablemente Mafalda se merecía la muerte” (Crónica, 1977).

En las décadas siguientes, la cuestión de la edad de Mafalda -y sus cumpleaños- quedaron en el centro de sus re-significaciones. Ya en 1981, Juan Sasturain había titulado su artículo de Súper Humor, “La nena cumple 17 y está fuerte”, en el que colocaba las fantasías en el terreno de los efectos del paso del tiempo, del posible crecimiento del personaje. Eso significó un nuevo umbral de labilidad que adquirió densidad en las décadas siguientes, en la intersección de tres episodios diferentes. Primero, las imaginaciones sobre el destino de

los personajes quedaron situadas en un espacio difuso -incluso peligroso- entre lo lúdico y lo serio, cuando se imaginó que Mafalda habría sido desaparecida. En 1988, con el 25° aniversario de la tira, las celebraciones dieron cuenta de una re-significación que proyectó en Mafalda y sus amigos y amigas el destino de la generación de los años sesenta y setenta. Luego de trazar las diferencias entre el presente y el pasado, Norma Morandini, en Cambio 16, propuso a los entrevistados pensar qué serían en ese momento. Sergio Penchatsky, fotógrafo argentino, consideró que Mafalda sería una psicóloga, “con gafas de aro, minifalda e ideas vacuas, con un discurso intelectual”. Pea Acedo, una española que pertenecía a la “generación contestataria”, la imaginó “una liberal conservadora”, como eran los “yuppies”. En cambio, la psicóloga Raquel Ferrario explicó: “Nos cuesta imaginárnosla con 25 años, porque Mafalda somos nosotros, era nuestra parte niña que crecía. Con ella se quedaron las ilusiones de la década del setenta”. Fue Quino quien cerró el juego. Al recordar que el público creía que se había inspirado en la princesa italiana Mafalda, que había muerto en Auschwitz, le contestó a Morandini: “Mafalda nunca habría llegado a ser adulta. Ella estaría entre los 30.000 desaparecidos de Argentina” (Morandini, 1988). En Argentina, en medio del aniversario, Eduardo Blaustein, en Página 12, se sumó a imaginar qué sería de Mafalda y sus amigos en 1988. Al hacerlo, proyectó en cada figura los procesos históricos que había sufrido el país en la década más negra de su historia. Susanita, sostuvo, tendría un marido industrial y sonreiría ante su amante mientras miraba un video porno en un albergue. Manolito podría haber acertado en la “bicicleta financiera”, aunque el periodista pensaba que era más probable que el almacén hubiera tenido que cerrar. Mafalda, “perpleja en su rutina contestataria debió haber sufrido en algún momento el embate de los tiempos modernos.” Al final de la nota, incluía la respuesta de Quino que se había dado cuenta de que pensaba que estaría entre los desaparecidos. El periodista de Página 12 volvió a interrogarlo y él explicó a sus lectoras y lectores: “... prudente, amable, el hombre lógico que suele reiterar que Mafalda nunca

nació para cambiar el mundo, precisa también que la frase exacta era ‘posiblemente sería una desaparecida’. Dije ‘posiblemente’” (Blaustein, 1988, pp. 10-11). Sin embargo, la asociación entre Mafalda y los jóvenes contestatarios de los años sesenta se había fijado con tal solidez al carácter emblemático del personaje, que parecía ineludible incorporarla al trágico destino de esa generación.

Mito contemporáneo

En 1994, la revista “Viva” de Clarín informaba que Félix Luna, un reconocido historiador argentino, había propuesto unos años atrás, cuando era secretario de Cultura, nombrar a Mafalda “ciudadana ilustre”. Habría argumentado que el personaje “simboliza lo mejor del espíritu de muchos jóvenes argentinos que no se resignan a acatar el orden establecido y pretenden modificarlo y enriquecerlo con sus primeras ideas”. Muchos admiradores, según “Viva”, concebían a Mafalda de “carne y hueso”. Como explicó uno de ellos, “Mafalda es más humana que muchos seres humanos. Y como tal, tiene partida de nacimiento impresa en letras de molde” (Viva, 1994, pp. 17-24). No he podido corroborar la iniciativa pero, más allá de su veracidad, que se haya publicado en un diario del prestigio de Clarín revela una fantasía significativa del espacio simbólico liminal entre la vida y la ficción, la realidad y la fantasía, el juego y lo serio. Esas connotaciones facilitan la elaboración social de Mafalda como un mito, es decir, como un mito al que entiendo, con Mircea Eliade, como una historia de “inapreciable valor” que ofrece modelos ejemplares para la conducta humana porque confiere significación a la existencia. El mito, nos dice, expresa, realza y codifica las creencias, salvaguarda los principios morales y ofrece reglas prácticas para los seres humanos en su vida social (Eliade, 1991, pp. 7-14). Recordemos que los seres míticos se recortan como tales en la diferencia con los seres humanos, cuya vida está sujeta a las leyes de la naturaleza, a la vida y la muerte, y a las leyes de la vida social que hacen de los varones y las mujeres seres históricos.

Esta condición mítica supuso una nueva vuelta sobre el carácter ambiguo y lábil de la historieta.

Esto se expresó especialmente en torno a la cuestión de las edades. En 1988, un artículo en la revista *Somos* reconocía la importancia de esa ambigüedad esencial en la condición de la historieta:

¿Qué fue de la vida de Mafalda durante estos quince años? Los libros, afiches y exposiciones fueron resucitándola parcialmente de su muerte, aparentemente definitiva. Y esa condición aparente es la que entusiasma a sus muchos admiradores y admiradoras. Esos que no se resignan a sus quince años de silencio (*Somos*, 1988).

El juego social sumó nuevos actores que, alejados del humorismo y los medios de comunicación, ampliaron el espesor que separaba la ficción de la realidad. En este punto, resulta interesante notar la simultaneidad de estas elaboraciones sobre la edad y la construcción de un mito sobre Mafalda.

En ese sentido, puede pensarse que el fenómeno social de Mafalda terminó de configurarse como mito cuando el personaje quedó colocado en un espacio ambiguo de la realidad mediante la ampliación del juego social, con la participación de innumerables escenarios, personas e instituciones a escala global. El carácter vivo de Mafalda dio lugar a la producción de dibujos del personaje adulto por parte de humoristas, colegas y admiradores, y fue reafirmado por los titulares de los diarios en Argentina y España. Los editores parecían en lúdica competencia internacional al inventarlos: “Ahora Mafalda habla en coreano” (Pogoriles, 2002); “Quino, el ‘papá’ de Mafalda festeja hoy, en París, sus 75 años”, (Parejas, 2007); “Se supo: Mafalda cumple veinticinco años”, (Tarifeño, 1989); “Me gustaría que Mafalda viniera a ver el Prado”. Cuando Mafalda fue nombrada en Argentina una de las 10 mujeres más influyentes del siglo XX, junto con Eva Perón, María Elena Walsh, Victoria Ocampo y Hebe de Bonafini, Quino estalló: “Es absurdo. Ella es un dibujo. Una niña. Ni siquiera es una mujer” (Padilla, 1999, p. 56). El humorista, de hecho, comenzó a poner coto a la imaginación social. Explicaba que Mafalda no podía estar con vida porque era un dibujo. Sin poder detener el juego, Quino

enfrentó, enfático, la contrapartida de concebir con vida una historieta: Imaginar su muerte.

La broma se integró al folclore de la historieta. Incorporada al juego social, las fantasías adquirieron su máxima potencia en México, el país en donde el culto a la muerte ha adquirido una peculiaridad única. Su identidad nacional, en palabras de Claudio Lomnitz, estuvo asociada con una familiaridad juguetona y cercana con la Muerte. Esa densa tradición macabra unió el reino de los vivos y de los muertos con un lazo íntimo, coloquial. En México, con los muertos se comparte comida y bebida, alegrías y penas. Esa familiaridad con la muerte se engarzó de modo significativo con el humor. Las catrinas -las calaveras del arte popular mexicano- contienen una vena lúdica y risueña. Puede vérselas con guitarras, ataviadas con flores y sombreros, incluso sensuales, desafiando, como una burla, las leyes de la naturaleza pero, también, recordándoles a los vivos que solo quedarán sus huesos y su espíritu. Su característica representación cristalizó, justamente, con las caricaturas que la prensa difundió masivamente (Lomnitz, 2006). No es casualidad, entonces, que en ese país las fantasías sobre la muerte de Mafalda hayan cobrado un vigor inédito. En 1997, en la Feria de Guadalajara, que había invitado especialmente a Quino, estallaron las preguntas sobre la muerte de Mafalda. Ante innumerables lectores y lectoras, niños y adultos, el dibujante debió explicar, una vez más, que Mafalda no volvería a cobrar vida. Con la fuerza de la lógica, el público lo interrogó por la forma en que había perdido la vida: “Cada vez que vengo me preguntan si es cierto que Mafalda murió atropellada por un camión de sopa o de la policía. No sé de donde salió esa idea, jamás dibujé esa tira, fue un invento, además, puramente mexicano [...] Mafalda no murió, es un dibujo y éstos no se mueren [...]” (Excelsior, 1997, s/p). Las declaraciones de nada sirvieron. El mito de Mafalda requería, en México, imaginar su muerte. Más de una década después, las fantasías estaban por completo cristalizadas. Según Alberto Fernández, en la revista *Letras Libres*, en México es sabido que “Quino mató a Mafalda” y está presente en diferentes blogs (Fernández, 2012): Un eternatura aclaraba que

él había escuchado que el camión de sopas era de Campbell (una “¡muerte warholiana!”, acotaba); y otro daba un final diferente a la versión del camión militar aunque le mantenía la asociación con la represión. No faltaron quienes suplieron a Quino y dibujaron una resolución diferente: Manolito irrumpe desde un globo terráqueo para acogotar a Mafalda.¹

Estas fantasías sobre la muerte de Mafalda -que jugaban con la literalidad de la metáfora usada para referirse al final de la historieta- derivaron en creaciones lúdicas que la dotaban de realidad. Las imaginaciones resultan un homenaje, un modo de incorporar el mito de Mafalda a la cultura mexicana. Nada más diferente a estas fantasías que el modo de referirse a la muerte de la protagonista por las jerarquías eclesiásticas de Salta, una de las ciudades reconocidas en Argentina por su conservadurismo social. En este caso, el cadáver tuvo la finalidad de amenazar a los creyentes para que manifestaran su fe religiosa en disciplinada procesión. En un afiche del jubileo del año 2000, había una historieta en la que llamaban a acercarse a Dios. Tenía a Mafalda en distintas escenas: en una decía “Muy entretenida para pensar en Dios”, otra mostraba al padre mirando a la biblioteca y decía “Muy ocupado para pensar en Dios”; en la última, Mafalda estaba en un ataúd y se consignaba abajo: “Muy tarde para pensar en Dios” (Casciero, 2000, p. 25).

Finalmente, notemos que Mafalda, como mito, recuperó en todo su espesor el significado de las confrontaciones generacionales y de género de los años sesenta. En Italia, por ejemplo, en los años noventa, unas productoras de televisión que deseaban realizar un programa dirigido a mujeres, que se apartase de las convenciones de ese género televisivo, decidieron, para diferenciarse, llamarlo “Mafalda”. Es decir, la historieta era recuperada como una vía para referir a las nuevas mujeres de los años sesenta con aspiraciones que confrontaban con la domesticidad femenina: el hogar, los hijos e hijas y el marido. Las referencias, en esa dirección, fueron innumerables -especialmente en América Latina y en España,

en donde los términos “Mafalditas” han servido para identificar a las niñas o las jóvenes cuestionadoras del orden e interesadas en el mundo supuestamente “masculino” (Extra, 1991). En 2015, la campaña contra la violencia de las mujeres de la Defensoría del Pueblo en Argentina utilizó un dibujo del personaje en el que puede vérsela gritando por sus derechos:

Figura 1. Afiche de la Campaña contra la violencia de género, 2016.



En forma semejante, los estudiantes chilenos en sus luchas contra la privatización de las universidades y los estudiantes españoles enfrentados a la policía utilizaron un famoso afiche en el que Mafalda mostraba el “palito de abollar ideologías” que refería a los bastones de la represión policial de los años sesenta. Esta apropiación refería, entonces, una Mafalda mítica que, como tal, actualizaba las luchas de los años sesenta y setenta de la gente joven y las mujeres. En ese proceso la historieta asumía nuevos sentidos.

Conclusiones

En 2014, la celebración global de los 50 años de Mafalda superó cualquier expectativa. Las noticias sobre el cumpleaños se desparramaron a velocidad acelerada por el ciberespacio y los diarios compitieron por la originalidad de una nota con éxito asegurado. En este texto intenté pensar una faceta de su significación social relacionada con las fracturas generacionales y las edades de Mafalda y su conexión con el género.

¹ Véase, por ejemplo, la mención en <http://aikon.com.ve/la-muerte-de-mafalda/> imagen con Mafalda muriendo (consultado 18 de diciembre de 2013).

He planteado que, en su origen, Mafalda se convirtió en su personaje central que encarnó la desestabilización del orden de género y de las jerarquías generacionales: asumió rasgos y actitudes varoniles e impugnó a sus padres desde la primera tira. Con ella, Quino tensionó al máximo la edad biológica y la madurez -la ingenuidad y la ironía- y favoreció, desde el comienzo, que sus personajes se salieran de los márgenes de la historieta para cobrar envergadura real. La tira tenía, en sí misma, una ubicación liminal.

Esas ficciones, como sostuve, estuvieron presentes desde el origen pero adquirieron envergadura social ante la inminencia de que dejaran de producirse nuevas tiras y, aún más, después de que ello sucedió, en 1973. En ese contexto emergieron con fuerza las imágenes sobre la muerte de Mafalda en diferentes medios de prensa, y luego comenzaron a aparecer imágenes que proyectaban en el personaje los avatares de la clase media y la generación de los años sesenta a partir de imaginar cómo los procesos políticos, económicos y sociales hubieran afectado las vidas de la protagonista y sus amigos y amigas. Instalada esta dinámica, el veinticincoavo aniversario -celebrado con una exposición multitudinaria y la edición las tiras inéditas- favoreció una nueva re-significación de la historieta en la opinión pública a partir de que Quino imaginó que Mafalda podría haber sido una desaparecida. La interpretación cuajó con fuerza porque permitía elaborar el pasado trágico que se había cernido sobre la generación contestataria simbolizada por la “niña intelectualizada”.

Finalmente, como he sostenido, el fenómeno Mafalda terminó de configurarse cuando llegó a su paroxismo el juego social de imaginar el destino de cada personaje. En un escenario global, el juego delineó la condición sobrenatural del mito, es decir, personajes por fuera de las leyes de los seres humanos que desafiaban sus categorías de organización de la realidad. En ellos, Mafalda quedaba situada en el umbral de las dicotomías occidentales (masculino/femenino, infantil/maduro, ficción/realidad, eternidad/historicidad). Ese carácter liminal movilizó una imaginaria macabra -con su epicentro en México- que alimentó un

mito cuya vitalidad radicaba en las múltiples invocaciones, las constantes reapropiaciones y los nuevos sentidos para esa creación con vocación universal.

Lista de referencias

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Berger, P. (1999). *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Blaustein, E. (1988, 19 de octubre). Nena qué va a ser de ti. *Página 12*, pp. 10-11.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Casciero, R. (2000, 22 de septiembre). Somos nostálgicos. *Página 12*, p. 25.
- Civita, A. (1969, mayo). Mafaldito. *Claudia*, p. 56.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cosse, I. (2009). Progenitores y adolescentes en la encrucijada de los cambios de los años sesenta: La mirada de Eva Giberti. *Revista Escuela de Historia*, 7 (7), pp. 233-260.
- Cosse, I. (2010a). Argentine Mothers and Fathers and the New Psychological Paradigm of Child-Rearing (1958-1973). *Journal of Family History*, 35 (2), pp. 180-202. Doi: 10.1177/036319908400900401.
- Cosse, I. (2010b). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, I. (2012, septiembre). *Mafalda controversial: Humor, ideología y violencia (Argentina, 1969-1976)*. Ponencia presentada en *Viñetas serias, Segundo Congreso Internacional sobre Historietas y Humor Gráfico*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Cosse, I. (2014a). Mafalda: Middle class, everyday life, and politics in argentina (1964-1973). *Hispanic American Historical Review*, 94 (1), pp. 35-75. Doi:10.1215/00182168-3161419.



- Cosse, I. (2014b). *Mafalda: Historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Crónica (1977, enero 26). Quino 'asesinó' a Mafalda por celos. *Crónica*, s/p.
- De Fátima, M. (2009). Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 861-885. Doi: 10.11600/1692715x.1221110414.
- Dore, E. (2000). One step forward, two steps back: Gender and the state in the long nineteenth century. In E. Dore & M. Molyneux (eds.) *Hidden Histories of Gender and The State in Latin America*, (pp. 3-32). Durham-London: Duke University Press.
- Eco, U. (1969). *Prólogo*. Quino, *Mafalda, la contestataria*, (pp. 1-2). Milán: Bompiani.
- Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Barcelona: Labor.
- Excelsior (1997, diciembre 3). Tiempos difíciles por esta maldita globalización: Quino. *Excelsior*, s/p.
- Extra (1991, diciembre 18). Mafalda a la italiana. *Extra*, s/p.
- Feijoó, M. del C. & Nari, M. (1996). Women in Argentina during the 1960s. *Latin American Perspectives*, 23 (1), pp. 7-27. Doi: 10.1177/0094582X05286088.
- Felitti, K. (2011). *La revolución de la píldora*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fernández, A. (2012). La muerte de Mafalda: Narrativas postelectorales desde la izquierda. *Letras Libres*. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/blogs/polifonia/la-muerte-de-mafalda-narrativas-postelectorales-desde-la-izquierda>, 15/08/2014).
- Fernández, H. D. (1988). From Mafalda to Boogie. The City and Argentine Humor. In E. P. Bueno & T. Caesar (eds.) *Imagination Beyond Nation*, (pp. 81-106). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Fernández, J. W. & Taylor-Huber, M. (2001). *Introduction. The Anthropology of Irony. Irony in Action: Anthropology, Practice, and Moral Imagination*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Foster, D. W. (1980). Mafalda: An Argentina comic strip. *Journal of Popular Culture*, 14 (3), pp. 497-508. Doi: 10.1111.
- Gillis, J. (1975). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1750-Present*. New York: Academic Press.
- Graham-Yooll, A. (1967, octubre 2). Buenos Aires Herald, p. 8.
- Latxague, C. (2011). *Lire Quino: Poétique des Formes Brées de la Littérature Dessinée dans La Presse Argentine (1954-1976)*. Tesis para optar por el título de Doctor. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, Francia, Tesis no publicada.
- La Vanguardia (1972, abril). Veinticuatro horas de la vida de... Quino. *La Vanguardia*, s/p.
- La Vanguardia (1974, abril 21). Mafalda se acaba. *La Vanguardia*, s/p.
- Lomnitz, C. (2006). *Idea de la muerte en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mannheim, K. (1993/1928). El problema de las generaciones. *Revista Reis*, 62, pp. 193-242.
- Manzano, V. (2005). Sexualizing youth: Morality campaigns and representations of youth in early-1960s Buenos Aires. *Journal of the History of Sexuality*, 14 (4), pp. 433-461.
- Manzano, V. (2014). *The age of youth in Argentina. Culture, politics, and sexuality from Perón to Videla*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Masotta, O. (1970). *La historieta en el mundo moderno*. Barcelona: Paidós.
- Mazzei, A. (1971, septiembre 13). Correo de los lectores. *Siete Días*, (226), p. 25.
- Monegal, F. (1974, enero 31). Esther Tusquets y el libro infantil. *La Vanguardia*, p. 49.
- Morandini, N. (1988, junio 6). Los 25 años de Mafalda. *Cambio 16*, (862), pp. 203-204.
- Nora, P. (1996). Generation. In P. Nora (ed.) *Realms of memory: Rethinking the French past*, (pp. 498-531). Nueva York: Columbia University Press.
- Padilla, A. (1999, noviembre 19). Quino atribuye el éxito de Mafalda a que la sociedad no ha cambiado. *El País*, p. 56.
- Parejas, S. (2007, julio 17). Quino, el papá de Mafalda festeja hoy, en París, sus 75 años, *Clarín*, s/p.

- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social. Dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta. En G. Levi & J. C. Schmitt (dirs.) *Historia de los jóvenes II. Edad contemporánea*, (pp. 383-453). Madrid: Taurus.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Stanford: Stanford University Press.
- Pogoriles, E. (2002, julio 14). Ahora Mafalda habla en coreano, *Clarín*, p. 43.
- Quino (1964, septiembre 29). Mafalda. *Primera Plana*, p. 22.
- Quino (1973, junio 25). Mafalda. *Siete Días*, s/p.
- Rustoyburu, C. (2011). *Infancia, maternidad y paternidad en los discursos de la Nueva Pediatría, Buenos Aires, 1940-1976*. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Tesis no publicada.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, pp. 1053-1075.
- Somos (1988, octubre 19). Mafalda da la cara. *Somos*, s/p.
- Steimberg, O. (1977). *Leyendo historietas. Estilos y sentidos en un “arte menor”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Suárez, M. L. (2011). *La representación de la educación en Mafalda*. Tesis de grado para optar por el título de Licenciada en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina, Tesis no publicada.
- Tarifeño, L. (1989, septiembre 28). Se supo: Mafalda cumple veinticinco años. *El Cronista Comercial*, s/p.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Viva (1994, octubre 2). Mafalda: La genia del genio. *Viva*, pp. 17-24.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.
- Wainerman, C. & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Referencia para citar este artículo: Castro-Escobar, E. (2016). Configuración de la migración interna en la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1563-1585.

Configuración de la migración interna en la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia*

EDISSON CASTRO-ESCOBAR**
Profesor Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en octubre 8 de 2015; artículo aceptado en febrero 8 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El documento describe cómo han sido los patrones de migración interna en los municipios que conforman la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia, tomando como referencia los movimientos recientes de población a partir del censo general de 2005 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Se usaron algunas representaciones cartográficas y sociogramas para mostrar las redes de movilidad, los sentidos y la magnitud de los flujos migratorios. Los resultados indican ciertas tendencias de recomposición poblacional que debilitan la estructura demográfica en algunos municipios al tiempo que se refuerza el efecto de concentración urbana de las ciudades principales y las zonas conurbadas. Los focos receptores de migrantes son especialmente las ciudades capitales de la región y los distritos urbanos de Medellín, Bogotá y algunos municipios del Valle y el Tolima.

Palabras clave: Demografía, migración interna, desarrollo rural, paisaje cultural (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Configuration of internal migration in the region of the Coffee Cultural Landscape of Colombia

• **Abstract (descriptive):** The paper describes some attributes concerning the internal migration patterns in the municipalities located in a specific Colombian region known as the Coffee Cultural Landscape. The recent moves from the general population census of 2005 conducted by the Departamento Administrativo Nacional de Estadística were taken into account. Sociograms and cartographic representations were used to show mobility networks, senses and magnitude of migration flows. The results indicate some trends associated with the population rebuilding phenomenon. On the one hand, they are able to languish the demographic structure in some municipalities while, at the other hand, the effect of urban concentration and its conurbations in major cities is reinforced. The main receptor focuses of migrants are especially centered in the capital cities of the region and at the urban districts of Medellín, Bogotá and some municipalities of Valle and Tolima.

Key words: Demography, internal migration, rural development, cultural landscape (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo corto se deriva de los avances del anteproyecto de tesis doctoral que adelanta el autor, denominado: "Configuración de la migración interna como proceso de transformación territorial del área urbana de Manizales", aprobado por el comité de investigaciones del Doctorado de Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas el 02 de diciembre de 2015. El desarrollo del anteproyecto procedió desde el 11 Agosto de 2014 a la fecha, con la dirección de la Dra. María García Alonso en la Línea de investigación de Culturas y Dinámicas Rurales del doctorado. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; área de conocimiento: Demografía; Subárea de conocimiento: Migración.

** Economista-Magister en Economía, Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Estudios Territoriales, Universidad de Caldas. Docente e Investigador del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo Cimid de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: ecastro@umanizales.edu.co



Configuraciones da migração interna na região da paisagem Cultural Cafeeira da Colômbia

• **Resumo (analítico):** O documento descreve como têm sido os padrões de migração interna nos municípios que compõem a região da Paisagem Cultural Cafeeira da Colômbia, tendo como referente as recentes movimentações de população de acordo com o censo geral de 2005 feito pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Assim, foram usadas algumas representações cartográficas e sociogramas para mostrar as redes de mobilidade, os sentidos e a magnitude dos fluxos migratórios. Os resultados mostram certas inclinações de recomposição populacional, que por um lado languidescem a estrutura demográfica em alguns municípios enquanto é reforçado o efeito de concentração urbana das cidades principais e as zonas conurbadas. Os focos receptores de migrantes são especialmente as cidades capitais da região e os distritos urbanos de Medellín, Bogotá e alguns municípios do Valle e o Tolima.

Palavras-chave: Demografia, migração interna, o desenvolvimento rural, paisagem cultural (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

- 1. Introducción. -2. Migración interna y recomposición territorial. -3. La migración como proceso evolutivo de la sociedad. -4. Metodología. -5. Movimientos migratorios en la región. -6. Conclusiones. -7. Lista de referencias.

1. Introducción

Entre las formas de producción del territorio, la migración interna es relevante porque conforma un proceso de diseminación de prácticas y valores que extienden las relaciones sociales por el espacio físico en una lógica reticular que promueve la construcción del tejido social, de manera que se vuelven mecanismos motores de extensión sociocultural que ayudan a forjar la particularidades de una región y se reconstituye la estructura y dinámica poblacional de ésta.

De esta manera, la migración masifica la capacidad de extensión sociocultural cuando modifica el paisaje demográfico de algunas regiones y transforma el acervo y las prácticas sociales, que recomponen la tradición y la identidad regional en un proceso de *territorialización* sobre los lugares que reciben población; pero también *desterritorializa* las regiones menos interconectadas y con menores oportunidades de desarrollo que se caracterizan por una expulsión gradual de población, lo que podría poner en peligro las costumbres culturales, en especial cuando la mayor proporción de migrantes son los jóvenes.

En la actualidad la migración interna en Colombia, tiene un carácter de localización regional con orientación especialmente hacia las

zonas urbanas, los que indica una organización poblacional con áreas de influencia más cortas, y acentuada en los sentidos rural-urbano y urbano-urbano. Las implicaciones de este proceso se hacen evidentes en las menores tasas de crecimiento de las zonas rurales y los municipios pequeños, al tiempo que las ciudades intermedias crecen más rápido, especialmente en las periferias y los espacios de conurbación. Los principales motivos migratorios son las razones familiares y la búsqueda de mejores oportunidades de empleo, lo cual ha requerido que se entienda con más finura la migración desde una perspectiva coherente con los ideales de desarrollo y progreso social, bajo los cuales se ha asumido el movimiento de población como un producto residual que se produce desde partes con mayores privaciones sociales hacia lugares más desarrollados. De esta forma, la construcción de imaginarios colectivos que circulan por las redes y las instituciones filiales y parentales se vuelven importantes como elementos complementarios para entender ese proceso, especialmente sobre el impulso que le imprime a la decisión de migrar, la orientación de los flujos y la localización espacial de los migrantes en las ciudades.

En este trabajo, se analiza la configuración de la migración interna en los municipios que conforman la región del Paisaje Cultural

Cafetero de Colombia (en adelante PCC), que ha sido declarado por la Unesco como un patrimonio de la humanidad por su tradición cultural y productiva y por la riqueza hídrica y paisajística. Igualmente, se estudia el sentido y la magnitud de esas trayectorias como proceso de integración regional donde se reconocen municipios ganadores y perdedores de población, lo que se asocia con brechas en materia de aglomeración productiva e interconectividad y que seguramente tendrá un efecto de largo plazo en la transformación del territorio. En el primero y segundo capítulos se hace una presentación de la migración como proceso de recomposición territorial y transformación demográfica que se vincula al ciclo evolutivo de la sociedad anclado en la relación con las formas de construcción social por medio de redes y cadenas migratorias. El tercero contiene el criterio metodológico y la descripción de la unidad espacial de análisis y una breve consideración sobre la forma como se analizaron los flujos migratorios en la lógica de red mediante sociogramas. El cuarto capítulo contiene el abordaje de la migración a partir de los datos del Censo de población de 2005 entre los municipios del PCC y en el quinto se presentan las conclusiones del estudio orientadas hacia la reflexión de resultados generales que tienen incidencia en el territorio.

2. Migración interna y recomposición territorial

La migración interna hace parte de un fenómeno demográfico de recomposición de la población en el espacio geográfico, modificando la estructura regional y los asentamientos humanos intergeneracionales que determinan la conformación social y productiva de los territorios (Rodríguez, 2008; 2012). Si bien hay varios enfoques sobre la migración, sobre todo cuando ésta se reclama por varios enfoques disciplinares, se estima que allí una definición solo es operativa y lo relevante es tomar posición según un modelo conceptual que se sustente en la tradición disciplinaria de cada disciplina (Martínez, 2001). En esta forma, las dificultades de plantear una definición

de la migración se relacionan, según Arango (1985), con el carácter interdisciplinar que es característico de un problema con amplia diversidad teórica, diferentes determinantes y concepciones técnico-metodológicas (en especial por las diferencias entre migración interna y migración internacional).

Para Giménez (1999) los estudios del territorio deben estar atravesados por acontecimientos de orden económico, cultural, político, ecológico y social, lo que implica que los fenómenos imbricados deben asumir también ese carácter multidisciplinario, pero no requiere una conciliación en las definiciones, sino más bien en las características que cada disciplina tiene la capacidad de incorporar para explicar los procesos territoriales a cualquier escala y en cualquier espacio. En esta vía hay varias posiciones sugerentes sobre lo que es la migración interna como un proceso demográfico, económico, sociológico, antropológico, político y geográfico circunscrito en los acontecimientos que transforman el territorio. Sin embargo, aún hay posiciones aisladas, especialmente cuando se analiza la migración como un fenómeno micro-espacial o macro-geográfico separadamente.

De todas formas, la migración podría analizarse mediante una integración de disciplinas como un proceso residual de flujos de población (hecho demográfico) explicado mediante la racionalidad y la maximización de utilidades individuales (hecho económico) y como una condición que se estimula por el mejoramiento de las condiciones de vida en un engranaje social (hecho sociológico), ante una situación articulada a las características innatas de la vida comunitaria (hecho antropológico), que resulta en un trastrocamiento de los asentamientos humanos y la planificación del estado (hecho político y geográfico). En un esquema más amplio, podría plantearse el siguiente cuadro con algunas definiciones de varios autores que han abordado la migración desde diferentes enfoques:

Cuadro 1. Conceptualización de la migración desde diversas disciplinas.

Autor	Definición	Distinción disciplinar
(Castles & Miller, 2003, Citado por Díaz, 2007, p. 165)	“La migración es un acto colectivo que promueve el cambio social y que afecta a toda la sociedad tanto en áreas de origen como de destino”.	Sociología
(Rodríguez & Busso, 2009, p. 27)	“Fenómeno que repercute en varios aspectos del desarrollo regional, de la vida de los hogares y las trayectoria de las personas”.	Sociología
(Blanco, 2000, p. 17)	“Movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político, administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o de otro modo cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro”.	Antropología
(Rodríguez, 2004, p. 15).	“La migración puede ser un componente del acervo cultural y de las prácticas comunitarias que en muchos casos tiene un carácter rutinario y se vincula con procesos decisivos colectivos”.	Antropología
(Ravenstein, 1885)	Las migraciones forman parte y expresan un proceso de desarrollo económico, social y cultural que se define a través de los centros de industrialización y de comercio, creando nuevos centros en las zonas de dispersión. Se trata de núcleos en expansión mejor conectados, donde hay más vida, intercambios y oportunidades.	Economía
(Rodríguez, 2004, p. 20)	“La migración es una respuesta a las disparidades territoriales y, por ende, los flujos entre ambos debería seguir una lógica básica: ir desde zonas que están en condiciones desmejoradas hacia las que están en mejor posición”.	Economía
(Micolta, 2005, p. 70, p. 68)	“La migración es un fenómeno de clase, producto del desarrollo desigual entre las economías centrales y las economías periféricas” (...) “La migración obedece a decisiones individuales de coste-beneficio adoptadas para maximizar la renta, es decir, por diferencias en las tasas salariales”.	Economía
(Arango, 1985)	Las migraciones deben ser vistas como un proceso social de redistribución de la población dentro del contexto de una sociedad global	Demografía
(Micolta, 2005, p. 61)	“Desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia, a otro para permanecer en él, más o menos tiempo, con intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir alguna determinada mejora”.	Demografía
(Messina & Lahav, 2006, citado por Díaz, 2007, p. 158)	“Es el movimiento de personas (...) que cruzan fronteras (...) con otros propósitos que no sean el turismo o las estancias breves”.	Demografía
(Arango, 1985, p. 9)	“Las migraciones son transiciones espaciales y sociales a la vez y de contornos imprecisos, sobre lo que no existe consenso generalizado: se trata de desplazamientos o cambios de residencia a cierta distancia que debe ser significativa y con carácter relativamente permanente o con cierta voluntad de permanencia”.	Geografía
(Macció, 1985, citado por Vivas, 2007, p. 13)	“Se denomina migración a todo desplazamiento de población que se produce desde un lugar de origen a otro destino, implica el cruce de algún límite político-administrativo o ecológico y llega consigo un cambio de residencia habitual”.	Geografía
(Domenach, 1996, p. 80)	“La migración se refiere a la transferencia de residencia de un individuo de un lugar a otro a través de una frontera administrativa definida por un periodo duradero”.	Geografía
(Micolta, 2005, p. 62)	Movimiento geográfico de personas	Geografía
(Rodríguez, 2004, p. 16).	“La migración puede ser entendida como un proceso o decisión determinado por la acción o inacción pública”.	Ciencia Política

Fuente: Adaptación con base en Castro-Escobar (2012).

La migración en sociología se entiende como un proceso de desarrollo social y cultural que caracteriza la redistribución poblacional alrededor de unos intereses y valores sociales en contornos ocasionalmente imprecisos, generando una ruptura colectiva en los modos de vida tanto en regiones de origen y destino, impulsados por la búsqueda de mejoras. Mientras que para la demografía y la geografía la migración es un proceso de redistribución poblacional que se materializa en un cambio de residencia mediante desplazamientos prolongados por fuera de las fronteras en los territorios que modifican los patrones de composición poblacional. Ambas posiciones se pueden entender según el aporte de Robert Park (1999), quien plantea el concepto del hombre marginal en los postulados de desorganización social en la escuela de Chicago, en el que las sociedades que atraviesan cierto estado de transición se desestabilizan y luego se recomponen, y en ese tránsito, el migrante se enfrenta a un proceso de asimilación y aculturación al grupo donde se asienta. En palabras de Park (1999), los movimientos de población tienen un efecto perturbador porque liberan la población hacia lugares con más oportunidades, pero al tiempo alteran el equilibrio en la comunidad de origen y en el destino, es decir, se vuelve un proceso de organización, desorganización y reorganización.

La antropología, ve la migración como:

...un resultado de la acumulación cultural y las prácticas comunitarias impulsadas por las redes de apoyo, la vida en comunidad y el sentido de mantener un equilibrio con la comunidad de arraigo”, igualmente, “puede ser un componente del acervo cultural y de las prácticas comunitarias que en muchos casos tiene un carácter rutinario y se vincula con procesos decisorios colectivos (Rodríguez, 2004, p. 15).

Entre tanto, para la economía significa un hecho determinado por las brechas del desarrollo económico que se define a través de los centros de industrialización y de comercio como “núcleos en expansión mejor conectados, donde hay más vida, intercambios y oportunidades” (Díaz, 2007, p. 160). En ese sentido, las migraciones son “una respuesta a

las disparidades territoriales y, por ende, los flujos entre ambos debería seguir una lógica básica: ir desde zonas que están en condiciones desmejoradas hacia las que están en mejor posición” (Rodríguez, 2004, p. 20).

Según Herrera (2006, p. 20), el sentido de la palabra migración es ambiguo y “*la vaguedad conceptual puede hacer difícil hasta la simple clasificación tipológica del fenómeno*”, por lo cual algunos autores (Díaz, 2007 y Herrera, 2006), han concluido que lo importante es no perder de vista el enfoque técnico que le da lugar al campo de estudio de las migraciones, sea cual sea la connotación disciplinaria que se busque contrastar. De esta manera, los principales enfoques técnicos que condicionan el estudio de las migraciones, se dan respecto al tiempo, la distancia y las unidades de análisis. Esta situación debe quedar explícita a la luz del enfoque teórico y la preferencia disciplinaria porque la consideración de diferentes escalas genera también posturas, recortes de la realidad y determinantes como se describirá en el apartado metodológico (Rodríguez & Busso, 2009).

En ese sentido, se pueden distinguir dos abordajes de la migración según la unidad de análisis: 1) la influencia de características de los migrantes y 2) los efectos de los atributos de las regiones de origen y destino en la decisión de trasladarse y en la elección del lugar. Esta clasificación, permite visualizar las consecuencias de las migraciones en los niveles micro y macro, en vista que el abordaje micro requiere de un tratamiento más preciso de las condiciones individuales, mientras que las consideraciones macro, implican un análisis de las regiones y los factores agregados que influyen en el proceso migratorio (Greenwood, 1995). Mientras tanto, para el enfoque Tiempo-Distancia es preciso considerar la migración según el espacio y tiempo y los flujos y stocks (Domenach, 1996). La cuestión es que esta no puede ser entendida en el sentido clásico del cambio de residencia en el que se producen movimientos cotidianos, cortos y momentáneos, sino que se debe analizar a partir de los cambios permanentes y más complejos. Según Martínez (2001, p. 37), la migración significa alguna forma de “relocalización permanente o semipermanente” en la unidades

de análisis, no se trata sólo de cuestiones de tiempo o distancia, sino de hacer una “ruptura de los patrones cotidianos de comportamiento”. De esta manera, la clasificación tempo-espacial implica reconocer la dirección del movimiento migratorio en flujos de entrada y salida, la forma en que se capta temporalmente como migración de toda la vida y migración reciente y la frontera que se cruza en las unidades administrativas internas (Vivas, 2007). Igualmente, implica una consideración de quiénes se entienden como migrantes, si se trata de movimientos individuales o desplazamientos colectivos, especialmente porque en la actualidad la migración ha buscado superar las discusiones sobre sus determinantes asociados a las motivaciones económicas y a las diferencias estructurales de la sociedad, para comprenderla más bien como un resultado de la evolución y desarrollo de ésta.

La migración reciente entendida en esa lógica, ha evocado una fuerte transformación de las regiones urbanas y rurales dando lugar a nuevas emergencias sociales de carácter sociodemográfico, como son las formas de marginación, segregación, fragmentación y reconstitución del territorio. Esta situación explica parte de la migración que se determina por la presencia de redes sociales y que deja como resultado múltiples colonias de migrantes localizadas de forma segregada. De acuerdo con Rodríguez (2005), la transformación del territorio está determinada en parte por los flujos residenciales y los traslados permanentes de población, por consiguiente, forman parte del conjunto de factores que modifican las zonas rurales, presionan el aumento de los límites del perímetro urbano y promueven la sub-urbanización y la diferenciación social del entorno metropolitano. Bajo estos preceptos, se podría mencionar la migración como una forma de producir o transformar el territorio en el ámbito social y de la vida humana.

a) Migración como proceso evolutivo de la sociedad

En el estudio de las migraciones se reconocen por lo menos tres enfoques epistemológicos por medio de los cuales se han estudiado las decisiones, flujos y

stocks del proceso migratorio. El primero está microfundamentado en la racionalidad económica que explica los movimientos en función de la relación costo-beneficio que suponen las brechas regionales de productividad, salarios, probabilidad de emplearse y la aversión al riesgo (Arango, 1985). En esta misma corriente, se inscriben pocios como la de Ravenstein (1885) con las leyes de las migraciones que se formalizan mediante las teorías *push and pull* cuyos postulados sugieren que hay elementos de empuje (*push*) y otros de atracción (*pull*) cuando se comparan las ventajas de dos lugares al darse los movimientos de población. Entre los factores de expulsión, se relacionan la presión demográfica, el acceso a la tierra, los salarios, los niveles de vida y la falta de libertades políticas. Los factores de atracción se refieren a una situación contraria.

La tipología de estos enfoques se reconoce en la corriente clásica y neoclásica de las migraciones que se caracterizó por enmarcar las motivaciones económicas solo en la oferta de trabajo, los salarios y el acceso al capital, con lo cual se le critica por su condición ahistórica e individualista y al hecho de olvidar el entorno político y social, en el que los movimientos migratorios se atribuyen a las personas más pobres, lo que no necesariamente ha sido validado empíricamente (Micolta, 2005). Según Rodríguez (2008), aunque las posturas clásica y neoclásica han sido dominantes, también han sido criticadas porque descuidan otros factores que desencadenan la migración, distintos a la utilidad y porque no explican claramente los patrones migratorios cuando hay regiones en proceso de colonización. Del mismo modo, es muy restringida para advertir los flujos migratorios determinados por la suburbanización y la metropolización. No obstante, es un enfoque que puede servir cuando se abordan las migraciones con datos duros de los censos poblacionales y en agregaciones espaciales amplias que eventualmente se llevan a validaciones econométricas mediante indicadores de divergencias regionales.

La segunda posición se conoce como histórico-estructuralista, que tuvo auge en la década de los sesenta cuando el individuo dejó de ser la unidad de análisis más importante y se concentraron las discusiones de los procesos migratorios en las estructuras económicas,

políticas y socioculturales de las regiones (Singer, 1973). Se trata de un enfoque marxista que entiende la migración en función de dos factores: la acumulación y la distribución del capital frente a la distribución de recursos, la estructura social y la presencia del Estado. En la concepción estructuralista, la migración está delimitada por el sistema de intercambio desigual capitalista que se da entre economías centrales y periféricas, mediante una relación funcional que moviliza mano de obra barata. Las críticas a los planteamientos histórico-estructuralistas se dan por la posición férrea que relaciona las migraciones con el menor grado de desarrollo de las economías periféricas, lo que no necesariamente sucede en la realidad, por las restricciones normativas de la movilidad de la mano de obra (por ejemplo con las políticas migratorias y las restricciones de los visados para la migración internacional¹). Así mismo, se le critica la vaguedad con la que explica la unidireccionalidad de los movimientos migratorios (Díaz, 2007), especialmente por la contrariedad de los contraflujos hacia lugares distantes donde las motivaciones migratorias se sustentan en las amenidades que provee el ambiente natural (Hidalgo, 2010). Este enfoque es muy útil para determinar por ejemplo la relación con las transiciones demográficas y los efectos de los cambios en modelos económicos, al igual que las reformas estructurales ante el efecto que tiene en el largo plazo la migración sobre los asentamientos de la población.

La tercera consideración de las migraciones se ha centrado en una lógica evolutiva que se determina por el estado de desarrollo de la sociedad en la cual los movimientos poblacionales son un resultado de las transformaciones sociales y demográficas. Los aportes más importantes en esta corriente son las fases de transición de Zelinsky (1971), que relacionan la evolución de los flujos migratorios con el modelo clásico de transición demográfica, describiendo el desarrollo económico y la relación con la movilidad poblacional como un proceso de sucesión de

etapas. Los planteamientos de Zelinsky (1971) sirven para describir las fases de la migración mediante la modernización y el desarrollo de las sociedades que se complementa con las propuestas de Brown y Sanders (1981).

Se refiere a tres estados: transición, inicio y auge de la modernización. En la primera, predomina la migración campo-ciudad y entre zonas rurales y se caracteriza por la motivación en las oportunidades laborales. En la segunda fase, la migración se da como resultado de la expansión del sector moderno de la economía y la educación, esta fase es particular de los grupos sociales más altos. Finalmente, en la fase de auge, la migración se multiplica en toda la sociedad y se fomenta por la influencia de los medios de comunicación. Desarrollos teóricos recientes (Hall, 1996, Berry, 1980 y Geyer & Kontuly, 1993) analizan los procesos de transición de las sociedades sobre los ciclos de crecimiento urbano y la relevancia de los saldos migratorios en el esquema del crecimiento poblacional. Aquí, se analizan los movimientos poblacionales hacia espacios metropolitanos, zonas de conurbación y concentración poblacional, y flujos circulares hacia ciudades intermedias (Rodríguez, 2004).

Estos procesos se derivan de la intensiva concentración de población en las zonas urbanas y de los cambios en los patrones migratorios de larga a corta distancia en los cuales los motivos residenciales cobran fuerza. Se trata del cierre del proceso migratorio que empieza de manera escalonada en las zonas rurales, posteriormente hacia municipios intermedios y finalmente concluye en las grandes urbes que atraen la masa poblacional. Sin embargo, el estado de concentración provoca un efecto de descongestión sobre las ciudades satélite que conforman las áreas metropolitanas alrededor de los núcleos urbanos principales. Estas formas de migración producen cambios morfológicos en los territorios (urbanos y rurales) que en la actualidad ya se observan en ciudades como México, Quito, Santiago de Chile, São Paulo y Rio de Janeiro, donde la migración hacia las áreas metropolitanas se ha dado de forma escalonada, primero hacia los centros urbanos mayores y posteriormente hacia las poblaciones de menor tamaño que están dentro de la misma área de influencia. Igualmente, son ciudades que,

1 Los casos comunes de migrantes latinos en España y Estados Unidos muestran esta condición, especialmente en aspectos como la adaptación al empleo formal, el acceso al servicios de seguridad social y educación, entre otros (Marín-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols & Nin-Blanco (2013); Castañeda (2009); Jiménez-Ramírez (2010).

aunque presentan saldos migratorios negativos, siguen siendo atractivas para los migrantes (Rodríguez, 2004 y Rodríguez & Busso, 2009). En esa lógica, la migración concentra la masa poblacional, pero luego se revierte en un circuito de desconcentración que termina por ampliar las manchas urbanas y generar fragmentación del territorio concentrado.

b) Migración y tejido social

En la actualidad, el estudio de la migración interna ha buscado superar las discusiones sobre los determinantes de forma menos funcionalista según las diferencias estructurales de la sociedad, para comprenderla más bien como un proceso que se determina por un entramado de relaciones sociales sujetas a la construcción de tejido y capital social. Esta posición ha diversificado las dimensiones según las cuales se estudia la migración, y le dan un carácter social, antropológico y político complementario a las visiones económicas que pueden ser algo rígidas (Gil-Araujo & Pedone, 2013).

En ese sentido, la teoría de las redes sociales se consolida en la actualidad como un enfoque teórico-metodológico poderoso para explicar los movimientos migratorios, el sentido, magnitud y diseminación de la población en el territorio, y complementa las posturas neoclásicas y estructuralistas que acuden a las restricciones hipotéticas de racionalidad o la unidireccionalidad funcionalista para provocar los flujos de población. Como indica Suárez-Navas (2007, p. 8), el uso de las redes “ha demostrado su eficacia para rastrear el modo que la información y las personas circulan en espacios migratorios” (...) permitiendo “avanzar más allá del individualismo metodológico y del estructuralismo”. Como lo plantea Zenteno (2000, p. 231) el análisis de las redes sociales permite hacer una nueva economía de la migración menos *atomizada*.

Massey, Alarcon, Durand y González (1987) sugieren que las redes son útiles por el poder analítico para explicar la migración mediante factores económicos y no-económicos en la medida que regulan la circulación de la información sobre el acceso al mercado de trabajo y las oportunidades de inserción social. Estas tienden a consolidarse en prácticas rutinarias que pueden institucionalizarse de

manera formal o informal, contienen reglas y recursos y se caracterizan por las conductas recíprocas basadas en lazos de amistad o parentesco (Pérez, 2013, p. 149). Según Zenteno (2000, p. 235), las redes sociales están ligadas a vínculos que se manifiestan en relaciones interpersonales parentales o familiares acompañadas de cierto sentido de pertenencia a un lugar. Este es otro factor que explica las prácticas de transregionalismo de los migrantes asociadas al envío de remesas económicas y en especie (Caro, Bailey & Van Wissen, 2014).

Según Pesantez (2006, p. 17), “...las redes de migración son una forma de “capital social” (...) que permiten el acceso a ciertos bienes (no solo económicos), siendo facilitadoras del proceso migratorio”. De hecho Zenteno (2000) dice que las redes suelen incrementar la propensión migratoria al mitigar riesgos, reducir costos y aumentar los beneficios de este proceso. Para Pedone (2010, p. 101), la red está “...constituida por un complejo entramado de vínculos horizontales y verticales” que contienen características de “ayuda, cooperación, solidaridad, control, autoridad moral y económica y estrategias de dominación”. La autora indica que la red permite vincular de manera dinámica las comunidades del origen y el destino, lo que conduce a elaborar colectivamente la re-significación de lugares, mientras que estos se construyen mediante representaciones sociales sobre las oportunidades y las ventajas del proceso migratorio en la trayectoria socio-espacial que estos asumen. En este sentido, el análisis de la red implica situarse en el “lugar” como un espacio de vínculos, flujos y representaciones donde conectan las prácticas consuetudinarias tanto en el origen como en el destino.

Ahora bien, la vinculación del espacio a la red se determina por la provocación de las cadenas migratorias como elemento sustancial cuyas imbricaciones permiten reproducir la red, puesto que son la materialización de los apoyos para la entrada o la salida en el proceso migratorio (Pedone, 2002). En otras palabras en los apoyos materiales o de información que obtienen los migrantes de sus familiares amigos o paisanos que inciden en la movilidad; estas cadenas se refuerzan en primer lugar al migrar, y después se extienden por medio de

la retícula que construye la red, cuya dinámica propia implica separarla metodológicamente de la cadena por su tamaño, polivalencia y escalaridad espacial.

Pero la red no es solo un entramado plano y rígido (horizontal), sino una compleja malla de relaciones verticales de poder sobre la información y los medios de inserción social. Esto se determina según Pedone (2002, p. 225) por la "...calidad, cantidad y modos en que circula la información" lo que da lugar a estructuras horizontales y superestructuras verticales de poder. De este modo, la red debe hacer uso de un concepto que introduce Duoglas Massey (1987), que es la reciprocidad de las relaciones sociales que conforman el capital social. Este escenario pone en un lugar central el dominio sobre la información en función de la reciprocidad que puede formar relaciones sociales basadas en el patronazgo y el clientelismo donde esta se manifiesta en los "... favores que excluyen en forma específica cualquier pago en dinero y otras compensaciones materiales" (Pedone, 2003, p. 112).

Adicionalmente, la red se conforma, en el *catapiz* que representan las relaciones, por la fuerza de los vínculos entre los actores sociales. Esto implica que la relación se basa en el contacto y especialmente en la activación de los vínculos que pueden ser filiales y parentales y así el contacto puede ser relevante pero no determinante del movimiento migratorio. Aunque el contacto supone cierta frecuencia de las relaciones cotidianas, los vínculos pueden ser débiles puesto que no se consolidan posiciones de reciprocidad equitativa con lazos de solidaridad permanentes, mientras que en presencia de estructuras institucionales paralelas (como las define Erick Wolf, 1990), sea parentales, de amistad o patronazgo, los vínculos pueden ser más fuertes y perdurables, con lo cual el proceso migratorio está sujeto a la capacidad de mantener activos estos vínculos.

De esta manera, las redes operan de forma compleja pero integralmente lógica para explicar el proceso migratorio, aun en escenarios inconciliables con posiciones clásicas como la diferencia relativa de beneficios que proponen las teóricas *push and pull* o la dinámicas histórico-estructuralistas, lo que se convierte en un factor complementario de los paradigmas

que le anteceden. Además permiten reconocer otros procesos derivados de la movilidad de población como la segregación, marginación y exclusión social que se produce en las regiones de destino. En otras palabras, su importancia radica en la flexibilidad que tiene para integrarse entre lo macro y lo micro ya que permite ampliar las preguntas y las hipótesis en las que se ha fundamentado la migración, haciendo que ésta cobre un enfoque multi o transdisciplinario lo que da horizontes investigativos amplios.

3. Metodología

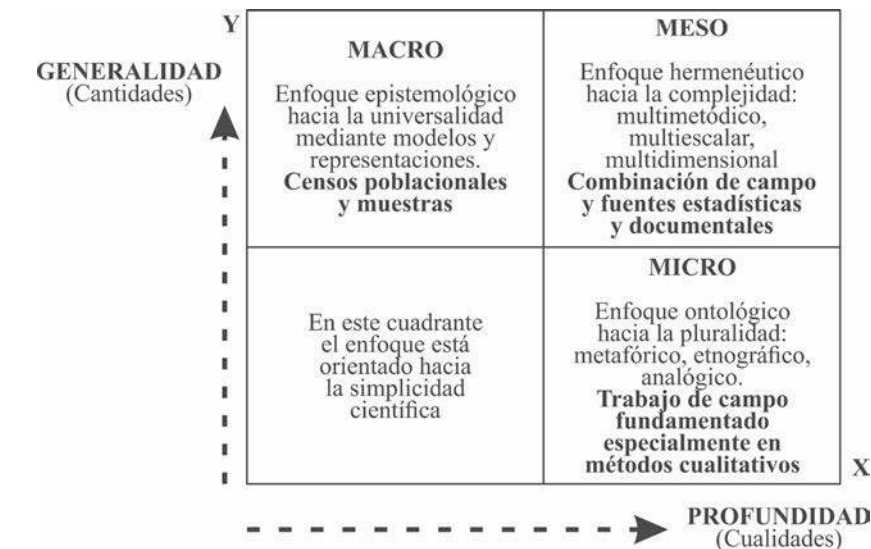
En términos epistemológicos, el carácter pluri-dimensional y multi-escalar de las migraciones implica que estas no pueden simplificar su relación con el territorio mediante precisiones conceptuales y metodológicas, sino que se debe modular por medio de una estructura epistemológica que permita comprender su complejidad en la lógica de las redes, los flujos y los reasentamientos continuos que implica este proceso como una forma de configuración del territorio. Este desafío sugiere que se puedan reproducir las singularidades del fenómeno y también que se hagan representaciones simplificadas. De esta forma, un estudio integral de la migración se debe evaluar no solo por la cantidad de cualidades y variables que lo componen, sino por los enfoques que estructuran el fenómeno respecto al tiempo, la distancia y las unidades de análisis que conciernen a lo local y a lo global y que se configuran en la universalidad y la diversidad. Bajo la lógica sistémica que describe Capra (1998), las migraciones estarían vinculadas a esquemas de relaciones psicológicas, sociales, económicas y culturales, por lo que se debe tener en cuenta esas relaciones, contextos y patrones que las integran y a su vez determinan. En la lógica de Morín (1996), no hay estructuras o jerarquías para explicar las migraciones sino que estas podrían tener una funcionalidad holística cohesionada por una red de momentos y ritmos propios de cada territorio. De esta forma, el abordaje dependerá del enfoque metodológico, la disponibilidad de datos y los alcances que se busquen en el orden académico y político.

En consecuencia, debe haber un consenso entre la *generalidad* y la *pluralidad* de hechos

y atributos que caracterizan la migración en el territorio. Para esto, se sugiere moverse por tres escenarios secuenciales y autorrelacionados por las escalas de interpretación *macro*, *meso* y *micro* que a su vez definen el tipo de técnicas y estrategias metodológicas para el tratamiento

de información. En el siguiente esquema, se presenta una visión metodológica en los tres momentos entre los cuales se definen los enfoques que implica cada uno, y las principales fuentes de información que se pueden utilizar.

Gráfica 1. Enfoque metodológico para el estudio de las migraciones.



Lo anterior implica que en el abordaje macro (hacia el vértice Y) se favorece la generalidad de la información en busca de un panorama de patrones, flujos y sentidos del proceso migratorio mediante datos agregados de los movimientos de población, que son útiles para tener una visión global que se puede abstraer sobre la migración en el territorio. Mientras que en el abordaje micro (hacia el vértice X) habría especial interés en estudiar la migración por medio de las trayectorias familiares e individuales que requiere el desarrollo de aplicaciones etnográficas y de campo donde interesa sobre todo conocer en el ámbito longitudinal, las experiencias, los determinantes y las formas de adaptación y de inserción en la comunidad receptora, y las prácticas de transregionalismo que persisten en el tiempo y la configuración de la red migratoria. En el panorama meso, se puede reconocer el fenómeno a través de las interrelaciones de los procesos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, al explicar de manera

holística el proceso migratorio. Por tanto, este enfoque requiere el estudio de los datos duros y las fuentes estadísticas, la confrontación con resultados de campo, hechos documentados en repositorios oficiales o no oficiales (fotografías, cartas postales, registros civiles de nacimiento, efemérides familiares, etc.) y otros insumos que permitan entender el fenómeno de manera integral.

En este trabajo, se optó por hacer una aproximación empírica del panorama macro sobre los movimientos de población recientes que se analizan mediante información del censo general de población de 2005, desarrollado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y que corresponde al lugar de residencia de las personas cinco años atrás a la aplicación del instrumento censal. Este tipo de medición tiene en cuenta los agregados de movimientos registrados entre las unidades administrativas desde el punto de vista de quienes salieron de éstas (emigrantes) y quienes ingresaron (inmigrantes) entre 2000 y 2005. En ese sentido, no se tienen en cuenta características

individuales, sino desplazamientos colectivos y por tanto los motivos y morfología migratoria no se tocan en profundidad.

La unidad espacial de análisis del trabajo considera 47 municipios de los departamentos de Caldas, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca que hacen parte del área considerada por el comité de patrimonio de la Unesco, denominada “Paisaje Cultural Cafetero de Colombia” (PCC). En esta región, se considera

una tipología caracterizada por la tradición histórica, económica y social de los municipios agrícolas con prácticas culturales cafeteras en minifundios localizados sobre las laderas del centro del país. La zona se integra por 411 veredas y concentra cerca de 24 mil fincas en las que viven aproximadamente 80 mil personas (FNC, 2013). En la siguiente tabla se presentan algunas características generales:

Tabla 1. Municipios que conforman la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia-PCC.

Departamento	Municipios	Total municipios	Población	% urbana
Caldas	Aguadas, Anserma, Aranzazu, Belalcázar, Chinchiná, Filadelfia, La Merced, Manizales, Neira, Pácora, Palestina, Riosucio, Risaralda, Salamina, San José, Supía y Villamaría.	17	762.667	47
Quindío	Armenia, Buenavista, Calarcá, Circasia, Córdoba, Filandía, Génova, Montenegro, Pijao, Quimbaya y Salento.	11	501.048	63
Risaralda	Apía, Balboa, Belén de Umbría, Guática, La Celia, Marsella, Pereira, Quinchía, Santa Rosa de Cabal y Santuario.	10	839.107	49
Valle	Alcalá, Ansermanuevo, Caicedonia, El Águila, El Cairo, Riofrío, Sevilla, Trujillo y Ulloa.	9	178.912	45
Total		47	2.281.734	51

Nota: En algunos análisis se incluyeron los municipios de Dosquebradas, La Virginia, Cartago, La Tebaida y Viterbo según criterio de proximidad geográfica y relevancia en la zona, pese a no ser parte de la declaración del PCC.

Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Cultura de Colombia y el Dane.

En la investigación se estiman los flujos de migrantes entre los municipios de la región mediante una estructura de relaciones geodésicas calculadas en Netdraw®, considerando una clasificación entre 1 y 5 según el volumen de personas que migraron en el periodo de análisis, de la siguiente manera: 1= menos de 58 personas; 2=entre 59 y 116 personas; 3=entre 117 y 205 personas; 4=entre 206 y 379 personas y 5= más de 379 personas. Las representaciones se pueden analizar a partir de los sociogramas que indican la mayor intensidad y algunas orientaciones que advierten cuales son las regiones ganadoras y perdedoras de población. Igualmente, se hace una caracterización mediante análisis de datos espaciales, para identificar clúster regionales de

mayor recepción de migrantes especialmente en las zonas más urbanizadas.

4. Movimientos migratorios en la región

Las tendencias migratorias en la zona del PCC siguen un patrón de concentración que se da sobre todo hacia los núcleos urbanos donde están las ciudades más grandes y mejor interconectadas. Igualmente, predomina la migración de corta distancia y los reasentamientos poblacionales sobre los municipios de la región². En Risaralda,

² El 70,8% de los migrantes de los municipios del PCC se han reasentado en lugares de la misma región. Estos datos son consistentes con las estimaciones encontradas para el resto de regiones del País (Castro-Escobar, 2012).

por ejemplo, el 45% de los migrantes se han ubicado en el mismo departamento especialmente en las ciudades de Dosquebradas (22,4%) y Pereira (11,8%). Mientras que, en Caldas, la migración deja un saldo acelerado de descongestión poblacional que modifica la estructura de población en algunos municipios (especialmente del norte y el occidente

del departamento). En ese sentido, los reasentamientos en la misma región son apenas del 33% y se concentran en Manizales (7,9%) y Villamaría (7,6%). Además, hay una tendencia migratoria fuerte hacia Pereira y Dosquebradas (13,3%), especialmente desde los municipios del occidente de Caldas.

Tabla 2. Matriz de origen destino de la migración interna en el PCC.

Departamento Receptor	Departamento Expulsor (PCC)				
	Risaralda	Caldas	Valle	Quindío	Total
Risaralda	26.170	11.206	2.239	4.020	43.635
Caldas	5.613	20.789	410	1.694	28.506
Valle	8.779	6.099	9.277	7.299	31.454
Quindío	3.888	2.657	2.189	16.747	25.481
Bogotá	4.073	8.346	861	4.674	17.954
Antioquia	4.727	7.342	850	2.908	15.827
Cundinamarca	847	1.775	299	1.255	4.176
Tolima	811	1.429	182	1.196	3.618
Meta	615	530	192	811	2.148
Santander	397	359	49	301	1.106
Cauca	381	334	200	566	1.481
Boyacá	205	292	33	222	752
Huila	280	263	87	376	1.006
Nariño	186	223	135	254	798
N. Santander	230	210	25	124	589
Atlántico	189	181	23	116	509
Magdalena	122	168	29	88	407
Bolívar	139	166	26	91	422
Otros Departamentos	799	652	176	847	2.474
Total	58.451	63.021	17.282	43.589	182.343

Fuente: Elaboración propia con base Dane. Censo 2005.

En los municipios del PCC que se ubican en el norte del Valle del Cauca, las migraciones han estado orientadas a lugares circunvecinos más grandes y con mejores dotaciones productivas. Para el caso, se nota una tendencia fuerte hacia Tuluá (11,6%) y Cartago (6,1%)

y una dinámica de atracción desde la ciudad de Cali que concreta el 9,8% de los migrantes de la zona. En este caso, Pereira y Armenia también significan un foco de concentración importante de población proveniente de la zona (5,8% y 5,0% respectivamente).

Finalmente en el departamento del Quindío hay una concentración de migrantes sobre la misma región del 38,4% que se distribuye especialmente entre Armenia (8,8%), La Tebaida (6,4%), Calarcá (5,1%), Montenegro (5,1%) y Circasia (5,0%). Entre tanto, Pereira, Cali y Bogotá tienen el protagonismo como núcleos urbanos de atracción poblacional³. En la siguiente tabla se presentan los datos agrados de la migración registrada desde los municipios del PCC hacia la misma región y otros departamentos de Colombia.

Los flujos de migrantes más considerables han sido entre cabeceras municipales (79,8%), desde centros poblados a cabeceras (7,37%) y desde zonas rurales dispersas a cabeceras (6,16%). Esta condición se podría interpretar como un proceso de migración escalonada que acelera rápidamente los procesos de urbanización en el país considerando que la concentración poblacional se da sobre todo en las áreas metropolitanas. En la región, por ejemplo, hay trayectorias muy marcadas hacia las capitales de algunas subregiones que pierden considerablemente población. Por ejemplo, en el departamento de Caldas, es muy particular la ruta de migrantes desde de los municipios de Salamina, Pácora, Aguadas y Aranzazu hacia Manizales y Villamaría, igualmente, desde Anserma y Riosucio. Mientras tanto, en Risaralda, la migración es muy fuerte entre los municipios de la subregión norte como Santuario, Apía, Quinchía, Belén de Umbría, Marsella y Guática y algunos del occidente de Caldas como Riosucio, Anserma, Risaralda, Belalcázar, Chinchiná y Manizales. Estas relaciones también se perciben entre varios municipios del norte del Valle como Cartago, Alcalá, Ulloa, Ansermanuevo y El Cairo. Para el caso del Quindío, no existen trayectorias migratorias tan relevantes y estas más bien forman unos anillos de interacción en la misma región que involucra marginalmente a la ciudad de Pereira y algunos municipios del Valle como Caicedonia y Sevilla.

Sin duda, Pereira y Dosquebradas forman el área protagonista de concentración de migrantes de toda la región del PCC donde se han trazado rutas con altos volúmenes de movimientos de población y son un nodo de atracción por las condiciones de intercomunicación y proximidad geográfica con muchos municipios que integran el territorio. Igualmente, se destaca la relevancia de Dosquebradas, Villamaría, Circasia y Calarcá como municipios satélite de las ciudades capitales del PCC que contribuyen a la contracción poblacional de la región en un proceso de descongestión y ampliación periférica que explica casos de pérdida poblacional de las capitales⁴ y los flujos netos de población que sugieren un estado de integración metropolitano, que se advierte en la localización de la industria y la dinámica de la construcción de vivienda. En la siguiente gráfica se observa la red migratoria de acuerdo con los sociogramas que indican las rutas de migrantes en las que se consideran las magnitudes y sentidos de los flujos más importantes:

3 Los distritos urbanos de Bogotá y Medellín concentran un porcentaje importante de población migrante de los municipios del PCC.

4 Estos casos son más considerables en Manizales y Armenia.

Gráfica 2. Flujos de migrantes según intensidad entre las subregiones del PCC.

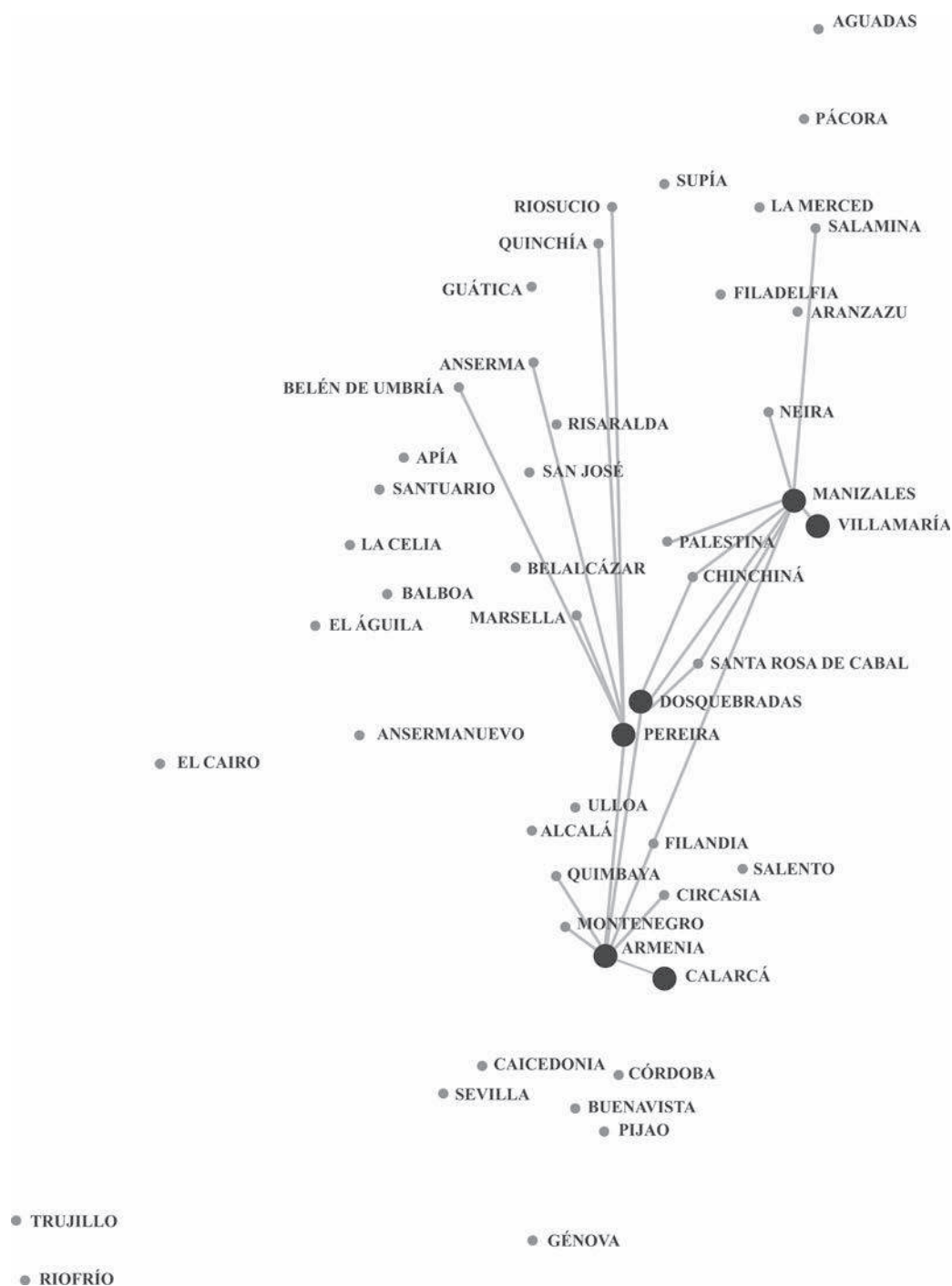


Figura A. Flujos de intensidad muy alta (entre 380 y 12000 migrantes)





Figura C. Intensidad moderada
(entre 117 y 205 migrantes)

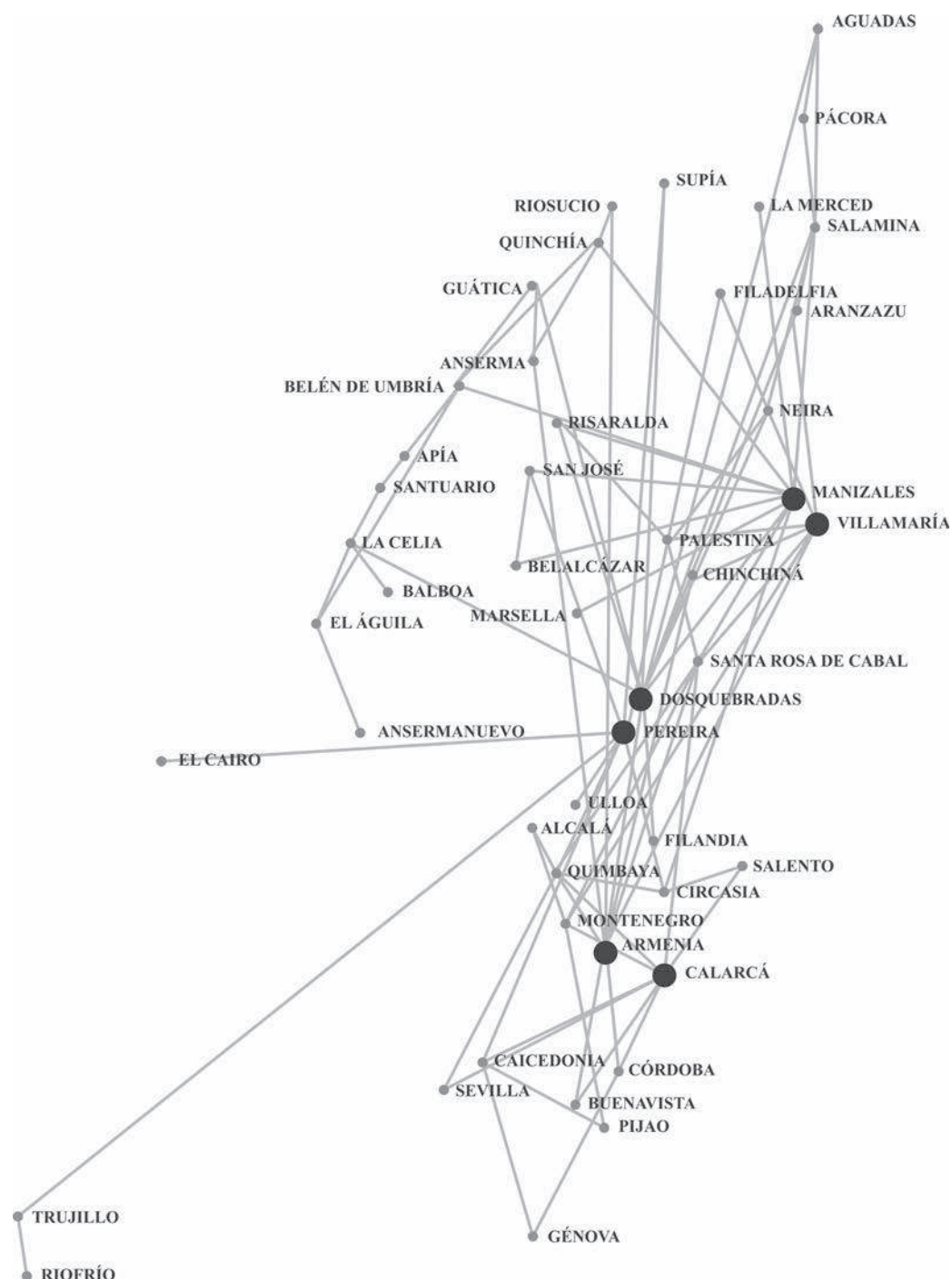


Figura D. Intensidad baja
(entre 59 y 116 migrantes)

Fuente: Elaboración propia con base en DANE. Censo 2005.

Aunque las Capitales (Manizales, Pereira y Armenia) son muy fuertes en la concentración poblacional, también se advierten elevados flujos de emigrantes hacia otros distritos urbanos del país como Bogotá, Medellín y Cali. Entre tanto, los municipios intermedios que más se destacan por su dinámica migratoria se pueden clasificar según los flujos y sentidos en cuatro tipologías: 1) los **ganadores** de población entre los que están Dosquebradas, Villamaría y Circasia; 2) los **perdedores** de población donde sobresalen Salamina, Riosucio, Caicedonia y Anserma; 3) los nodos **conmutadores** como Calarcá, Santa Rosa, Montenegro, Chinchiná, Quimbaya y Sevilla que muestran altas entradas y salidas de migrantes; y el resto de municipios se puede clasificar como **rezagados** o estacionarios porque tienen una tendencia expulsora de población a un ritmo gradual hacia otros sitios de la región. Estos resultados pueden sugerir ciertas tendencias de recomposición poblacional donde se advierten focos de expulsión que modifican de manera superficial la estructura demográfica en varios lugares y matizan el efecto de concentración de los municipios más poblados y mejor interconectados como se puede advertir en la gráfica 3A.

Las características de autocorrelación⁵ espacial de los procesos migratorios en los municipios del PCC indican que aproximadamente el 18,9% de las migraciones de un municipios se explican por la condiciones de contigüidad geográfica con otros municipios que también tiene presencia de procesos migratorios similares. En ese sentido, las particularidades de una subregión en materia económica y social, se pueden ver reflejadas en las disparidades regionales y las condiciones que promueven la expulsión o en el sentido contrario la atracción poblacional, y en esta lógica se acentúa especialmente el crecimiento conurbado de las ciudades. En la figura 3B se advierten los clúster regionales según la migración neta para cada municipio, donde se muestra en un tono más oscuro las regiones. que

más pierden población y en un gris más claro los lugares donde se da más concentración.

Por otro lado, se observa que en los flujos más intensivos de población, las personas menores de 30 años suman el 56% de los migrantes de la zona, lo cual revela unas condiciones de relevo generacional críticas en los municipios, en comparación con las ciudades que han crecido poblacionalmente por el factor migratorio a un ritmo del 1,8% anual en las áreas urbanas intermedias y al 2,2% en las más grandes. De este proceso, se destaca que, en las consultas censales del Dane, en 2005, las “Razones familiares”, sean uno de los principales motivos migratorios, especialmente en la población menor de 20 años. Se estima que, además de ser una construcción categórica amplia, esta recoge las consideraciones sociales, parentales y filiales que se asocian a la dinámica de las redes sociales, que acompañan otro tipo de motivaciones asociadas a la búsqueda de mejores oportunidades de empleo, vivienda, educación, entre otros atractivos que ofrece la ciudad. De todas formas, este hecho es una caja negra que requiere un abordaje de los determinantes de la migración en función una lógica que supere el funcionalismo que propone el enfoque microeconómico donde el ingreso, el empleo, los costos de vida, entre otros factores son totalizadores para entender la migración. El esquema se debe comprender según la reproducción del tejido social mediante redes migratorias y estrategias familiares y parentales que transforman el territorio, las cuales se deben sumar a las agregaciones estadísticas y los levantamientos censales, con lo que se promueve una acelerada tendencia de estudios migratorios entre las regiones que expresen las particularidades de este proceso. Igualmente, es una situación que merece observarse en detalle para superar las categorías de análisis del Dane en Censo general de población, pues son muy rígidas y con un cuerpo teórico muy ortodoxo que debe procurar ampliarse, para entender la migración como un núcleo de estrategias familiares y filiales que fortalecen las explicaciones tradicionales de los flujos y asentamientos de población.

⁵ Este indicador se estima mediante el Índice de Moran, que calcula de manera global la dependencia espacial en las unidades de observación indicando la magnitud con la que en un fenómeno se asemeja a los demás fenómenos de las unidades geográficamente vecinas.

Gráfica 3. Cartografía y autocorrelación espacial de la migración en el PCC.

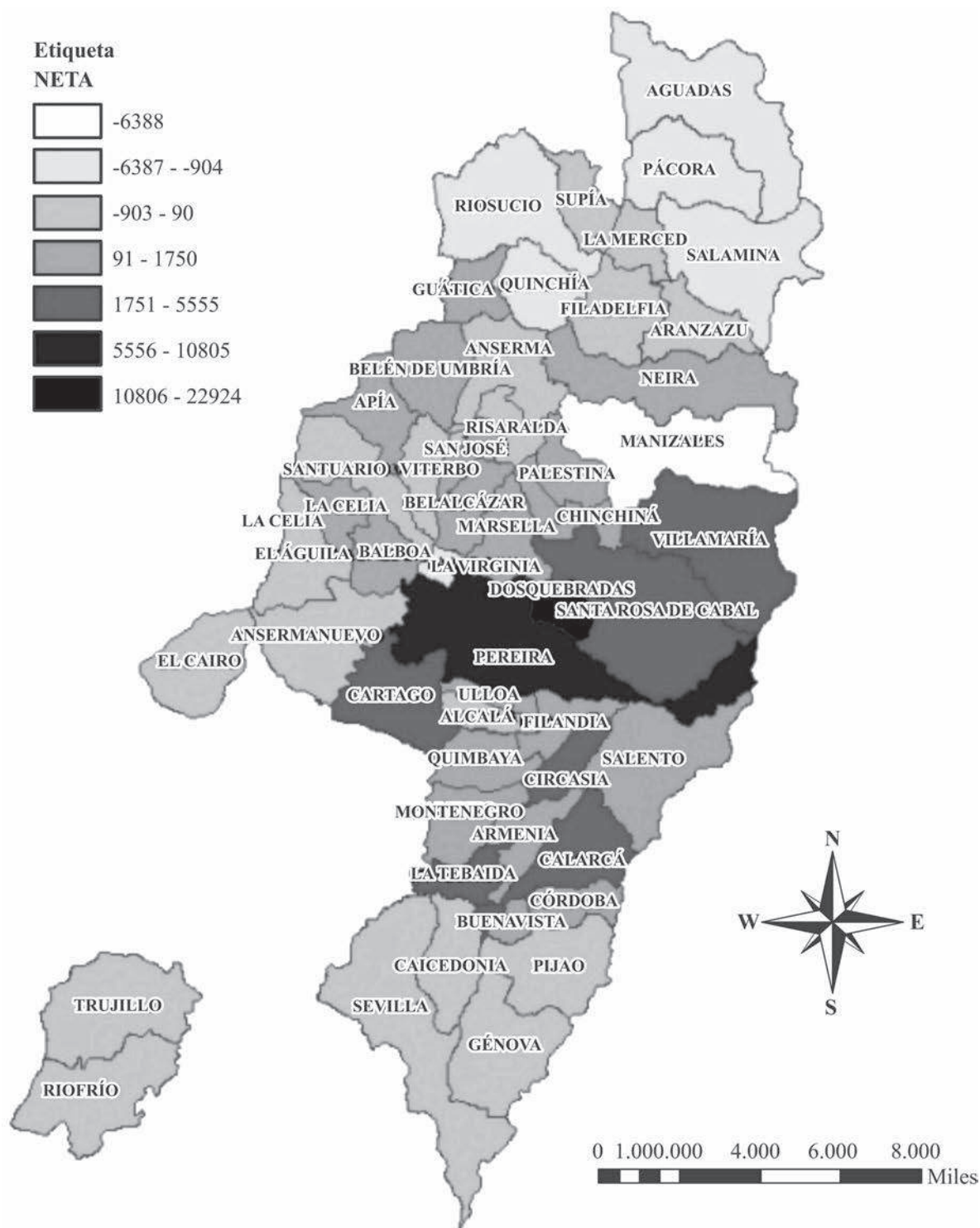


Figura A. Migración Neta en el PCC

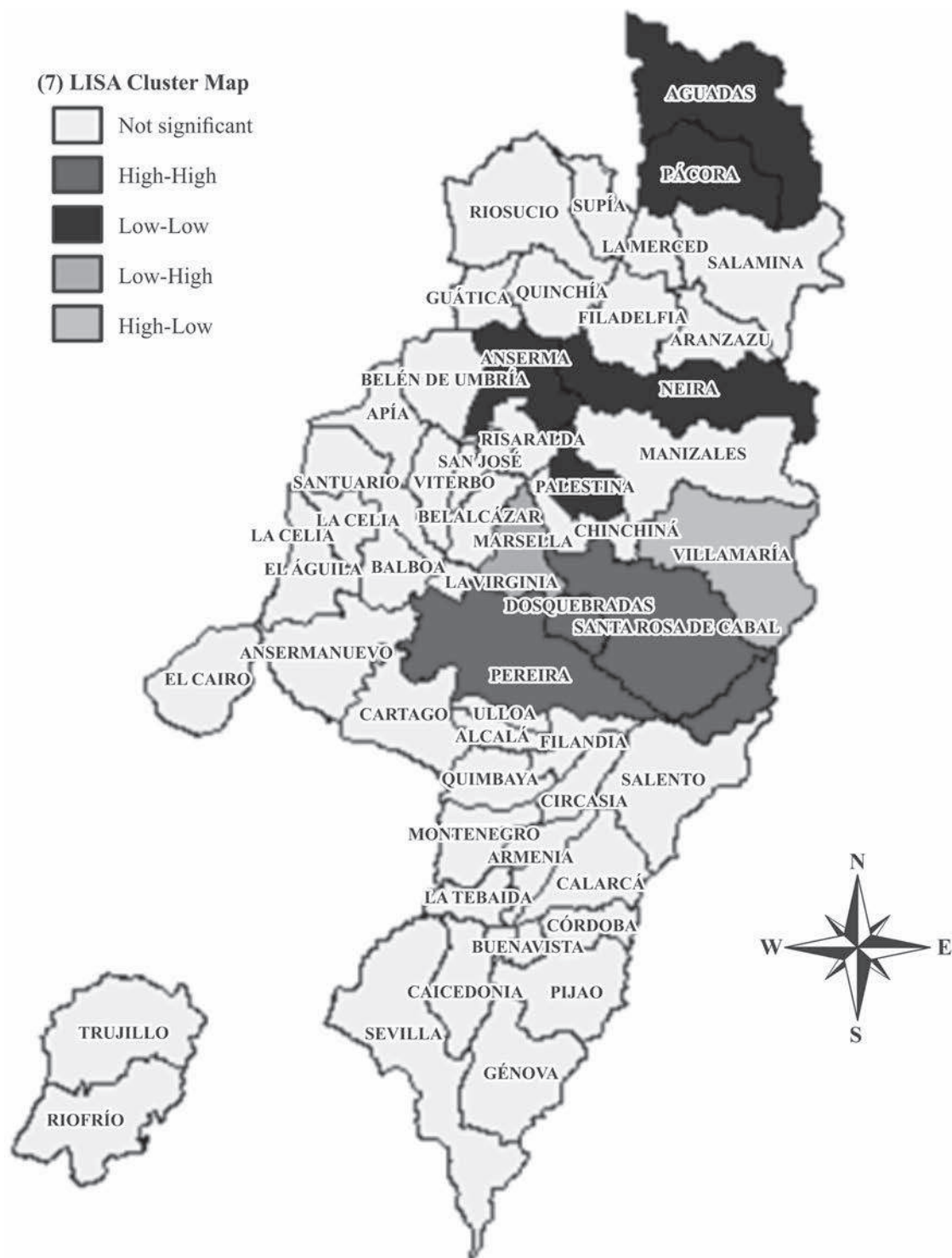


Figura B. Cluster Map regional

Fuente: elaboración propia con base Dane. Censo 2005.

5. Conclusiones y discusiones

Los resultados del estudio permiten entender el panorama migratorio en la región del PCC ante los desafíos que plantea la declaración de la Unesco de conservación de prácticas productivas y condiciones culturales y sobre la forma como las transformaciones intergeneracionales y territoriales van advirtiendo los cambios demográficos y la forma evolutiva en que sucede una rápida concentración urbana en el marco de la hipótesis de Zelinsky (1971) y los desarrollos teóricos sobre la modernización de la sociedad, planteados por Brown y Sanders (1981), Hall (1996), Berry (1980) y Geyer y Kontuly (1993). En ese sentido, estos cambios deben replantear algunos criterios de integración regional y promover procesos de gestión del paisaje demográfico que permitan garantizar perdurabilidad del acervo cultural y social y de la tradición cafetera como un proceso de conservación del territorio, especialmente en los jóvenes que tienden a migrar (56% de los migrantes).

El patrón general migratorio se caracteriza por ser de corta distancia entre las subregiones o zonas circunvecinas, en las que se destacan los movimientos entre cabeceras, con una orientación a las ciudades capitales y los municipios satélites que integran las áreas metropolitanas o las zonas conurbadas. Este hecho plantea nuevas formas de ocupación del territorio y una configuración social que se hace evidente en las franjas periféricas y los espacios periurbanos, como se ha empezado a manifestar de manera clara en los distritos de Bogotá y Medellín y en algunas ciudades de América Latina que se desconcentran hacia las zonas periféricas.

El balance de la migración interna en el PCC permite clasificar los municipios entre ganadores y perdedores de masa poblacional y los que se caracterizan por ser una especie de conmutador demográfico que recibe población de municipios pequeños y reorienta los flujos hacia ciudades más grandes en un proceso de migración escalonada que promueve la concentración urbana. Aparentemente, las dinámicas migratorias están determinadas

por la dotación factorial económica y social que suscita comportamientos colectivos de movilidad relacionados geográficamente.

Finalmente se estima que el estudio de la migración requiere un acercamiento fino, fundamentado en el corpus teórico del capital social que propone entenderse como estructuras reticulares que implican reconocer los impulsos, estrategias y modos de adaptación de los migrantes que son difíciles de captar con los datos de los censos poblacionales, especialmente sobre la forma como operan las redes y las cadenas migratorias en este proceso, que permiten abordar con claridad los movimientos inesperados e inconciliables con las propuestas atomizadas en las personas o en las diferencias estructurales entre las regiones expulsoras y receptoras de población. De esta forma, conviene comprender la migración como un proceso familiar, donde la activación de vínculos son determinantes de los sentidos hacia donde se encamina el proyecto migratorio.

6. Lista de referencias

- Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después. *Revista Española de Investigaciones Sociales (Reis)*, (32), pp. 7-26.
- Berry, B. (1980). Urbanization and counterurbanization in the United States. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 451, pp. 13-20.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brown, L. & Sanders, R. (1981). *Towards a Development Paradigm of Migration in Third World Settings. Migration Decision Making: Approaches to Micro Level Theory*. Oxford: Pergamon.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Caro, E., Bailey, A. & Van Wissen, L. J. G. (2014). Exploring Links between Internal and International Migration in Albania: A View from Internal Migrants. *Population, Space and Place*, 20 (3), pp. 264-276. Doi: 10.1002/psp.1763.



- Castañeda, N. S. (2009). Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1459-1490.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2003). *The age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Castro-Escobar, E. (2012). *Patrones de migración interna en Colombia*. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Díaz, G. (2007). Aproximaciones Metodológicas al Estudio de las Migraciones Internacionales. *Unisci Discussion Papers*, (15), pp. 157-171.
- Domenach, H. (1996). De la "Migratologie". *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 12 (2), pp. 101-117.
- Geyer, H. & Kontuly, Th. (1993). A theoretical foundation for the concept of differential urbanization. *International Regional Science Review*, 15 (2), pp. 157-177.
- Gil-Araujo, S. & Pedone, C. (2013). Políticas públicas y discursos políticos sobre familia, migración y género en contextos de emigración/inmigración: Colombia, Ecuador y España. En G. Karasik (ed.) *Migraciones Internacionales Contemporáneas: Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial de la población*, (pp. 149-170). Buenos Aires: Ciccus.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas, Epoca II*, V (9), pp. 22-57.
- Greenwood, M. (1995). Internal migration in developed countries. *Handbook of Families and Population Economics*, 1, Parte B, pp. 647-720. Doi:10.1016/S1574-003X(97)80004-9.
- Hall, P. (1996). *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Hidalgo, R. (2010). En busca de la utopía verde: Migrantes de amenidad en la comuna de Pucón, IX Región de la Araucanía, Chile. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. 14 (331), pp.741-798.
- Jiménez-Ramírez, M. (2010). La «juventud inmigrante» en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 8 (1), pp. 363-391.
- Marín-Bevilaqua, J., Feixa-Pàmols, C. & Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: Transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 493-514. Doi:10.11600/1692715x.1123121212.
- Martínez, C. (2001). *Las migraciones internas en Colombia: Análisis territorial y demográfico según los censos de 1973 y 1993*. Tesis doctoral, Doctorado en demografía, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Massey, D. (1987). The Ethnosurvey in Theory and Practice. *Internal Migration Review*, 21, pp. 1498-1522.
- Massey, D., Alarcón, R., Durand, J. & González, H. (1987). *Return to Aztlan. The Social Process of International Migration from Western Mexico*. Berkeley: University of California Press.
- Messina, A. & Lahav, G. (2006). *The migration reader. Exploring politics and policy*. Londres: Lynne Rienner Publishers.
- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*, 7, pp. 60-76.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Park, R. E. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pedone, C. (2002). El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas". En F. J. García-Castaño & C. Muriel-López (eds.) *Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Contextos y Alternativas*, (pp.

- 223-235). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Pedone, C. (2003). *Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía, Barcelona, España.
- Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: Propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, (19), pp. 101-132.
- Pérez, M. (2013). Tejiendo redes para futuras movilidades: Las interacciones sociales y el capital social en la migración emergente de México a Estados Unidos. *Sociológica*, 28 (78), pp. 139-170.
- Pesantez, B. (2006). Las redes familiares en el proceso migratorio de los ecuatorianos a España. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (14), pp. 15-34.
- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48 (2), pp. 167-235.
- Rodríguez, J. (2004). Migración Interna en América Latina y el Caribe: Estudio regional del periodo 1980-2000. Población y Desarrollo". *Serie Población y Desarrollo, Cepal*, (50), pp. 1-142.
- Rodríguez, J. (2005). Segregación residencial, migración y movilidad espacial. El caso de Santiago de Chile. *Cadernos Metrópole*, 17 pp. 135-168.
- Rodríguez, J. (2008). Distribución espacial, migración interna y desarrollo en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal*, 98, pp. 135-156.
- Rodríguez, J. (2012). Migración interna y ciudades de América Latina: Efectos sobre la composición de la población. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27 (2), pp. 375-408.
- Rodríguez, J. & Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005. Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Santiago de Chile: Cepal.
- Singer, P. (1973). *Economía política e urbanização*. New York: Editora Brasiliense, Centro Brasileño de Análisis y Planeamiento (Cebap).
- Suárez-Navas, L. (2007). *La perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Génesis, derroteros y surcos metodológicos*. Ponencia V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano, Universitat de Valencia-CEIM, Valencia, España.
- Vivas, E. A. (2007). Migración interna en Nicaragua: Descripción actualizada e implicancias de política, con énfasis en el flujo rural-urbano. *Serie Población y Desarrollo*, (80), pp. 1-80.
- Wolf, E. (1990). *Relaciones de parentesco, de amistad y de patronazgo en las sociedades complejas. Antropología social de las sociedades complejas*. Madrid: Alianza.
- Zelinsky, W. (1971). The hypothesis of the mobility transition. *Geographical Review*, 61 (2), pp. 219-249.
- Zenteno, R. (2000). Redes migratorias: ¿Acceso y oportunidades para los migrantes? En R. Tuirán (comp.) *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política*, (pp. 515-546). México, D. F.: Consejo Nacional de Población.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la
dirección electrónica: <http://revistaumanizales.cinde.org.co>)

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 14 N° 1 enero-junio de 2016

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 929-947.

Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yáñez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 589-606.

Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 301-319.

Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 107-130.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 735-760.

Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 233-281.

Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 153-179.

Aguilar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 801-811.

Aguilar-Forero, N. & Muñoz, G. La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1021-1035.

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, Luís Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 47-71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 87-103.

Alarcón-Leiva, Jorge & Sepúlveda-Dote, Maribel. La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad

intelectual en estudiantes de Chile. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 187-199.

Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 957-970.

Alcalde-Campos, Rosalina & Páve, Iskra. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 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.

Alvis-Rizzo, A; Duque-Sierra, C. P. & Rodríguez-Bustamante, A. Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 963-979.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 639-690.

- Amorim da Silva**, Roseane & De Araújo Menezes, Jaileila. Os significados do uso de álcool entre jovens quilombolas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 493-504.
- Andrade**, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 481-508.
- Andradre-Gyllen**, Claudio; García-Ojeda, Mauricio & Zambrano-Constanzo, Alba. Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 247-260.
- Aparicio**, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 155-177.
- Aparicio-Castillo**, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 527-546.
- Aquino-Moreschi**, Alejandra & Contreras-Pastrana, Isis. Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 463-475.
- Araya-Castillo**, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita. Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 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.
- Arcos-Medina**, Guadalupe; Zapata-Martelo, Emma. & Hernández-Romero, O. Ahorro infantil: "Chispitas"-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 369-383.
- Arias-Cardona**, Ana Maria. & Alvarado, Sara Victoria. Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 581-594.
- Arias**, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 57-80.
- Arias**, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 N° 2 (jul.- dic., 2011); pp. 703-720.
- Arredondo**, Valeria; Saavedra, Carolina; Troncoso, Consuelo & Guerra, Cristóbal. Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 385-399.
- Arteaga**, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Asún**, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 321-338.
- Ávila**, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Ayala-Carrillo**, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 659-673.
- Ayala-Zuluaga**, Carlos Federico; Franco-Jiménez, Alejandra María & Ayala-Zuluaga, José Enver. Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 595-607.
- B. Albuquerque**, Maria Betânia. Saberes da 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.
- Barbosa-Pereira**, Alexander. Os "rolezinhos" nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 545-557.
- Barragán**, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 411-437.
- Barret**, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 635-648.
- Bascopé**, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. & Miranda, D. Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1169-1190.
- Becerra**, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 191-215.
- Becker**, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 515-537.
- Bedoya-Hernández**, Mauricio Hernando. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 741-753.
- Bedoya Hernández**, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 947-959.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 607-617.
- Benítez**, Luciano; González, Yanko; Senn, Daniela. Punkis y New Waves en dictadura: rearticulación y resistencia de las culturas juveniles en Chile (1979-1984). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 191-203.
- 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.

Beltrán-Véliz, J. & Mansilla-Sepúlveda, J. Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1009-1019.

Betancur-Caro, María Luisa; Molina, David A. & Cañizales-Romaña, Liliana Yohana. Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 359-368.

Bianchi, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.

Bianchi, Eugenia. Problematisando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1021-1038.

Bianchi, Eugenia. Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 417-430.

Bocanegra, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 201-232.

Bocanegra, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 319-346.

Bonilla, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1013-1023.

Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 375-392.

Botero-Gómez, P. Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1191-1206.

Botero, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.

Botero, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 151-173.

Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 97-130.

Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 565-611.

Botero, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 897-911.

Bunge, Eduardo L.; Maglio, Ana L.; Carrea, Gabriela & Entenberg, Guido. Satisfacción y Tipo de Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 401-415.

Buitrago, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 721-737.

Brenes-Peralta, 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.

Bringas-Molleda, Carolina; Cortés-Ayala, Lourdes; Antuña-Bellerín, María Ángeles; Flores-Galaz, Mirta, López-Cepero, Javier & Rodríguez-Díaz, Francisco Javier. Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 737-748.

Blandón-Hincapié, Aleida Isabel & López-Serna, Lina María. Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 505-517.

Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.

Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.

Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.

Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. 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.

Andrés-Candelas, Mario. La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 95-106.

Caputo, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 849-860.

Calderón-Vélez, M. L. Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1141-1151.

Cara-Díaz, María; Sola-Martínez, Tomás; Aznar-Díaz, Inmaculada & Fernández-Martín, Francisco. Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 795-807.

Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1331-1347.

Cárdenas, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1051-1067.

Cárdenas-Forero, Óscar Leonardo. La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 657-669.

Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1545-1571.

Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 607-630.

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-Gallardo**, Patricia Eliana & González-Celis, Alejandra. Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 907-921.
- Castillo**, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 115-143.
- Castillo**, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 755-809.
- Castillo**, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Castillo**, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 573-588.
- Castillo-Vergara**, Mauricio & Álvarez-Marín, Alejandro. Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 221-233.
- Castellaro**, Mariano A. & Roselli, Néstor D. La comunicación verbal colaborativa en tres grupos etarios y dos contextos socioeconómicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 879-891.
- Castrillón**, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad?. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 83-124.
- Castro**, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 557-576.
- Castro-Escobar**, Edisson Stiven; Serna-Gómez, Héctor Mauricio. Calidad del Empleo en Organizaciones de Servicios de Contact-Center en Manizales, Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 205-219.
- Caycedo**, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Denny 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; Saldívar, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 441-452.
- Cuadra-Martínez**, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro. Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 983-1001.
- Cubillos-Calderón**, Carlos Hernán; Cáceres-Mayorga, Jennifer Xiomara & Erazo-Caicedo, Edgar Diego. Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 235-246.
- Chaparro-Hurtado**, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza. Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 691-701.
- Chaves**, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida. Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1003-1019.
- Da Rocha**, Sergio Luiz Alves. Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 121-132.
- Da Silva-Araújo**, Sônia María. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 221-242.
- Diego Erazo**, Edgar & Sánchez, Pável. Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 769-781.
- 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 Grande, Pablo.** Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 287-300.
- De Oliveira, Tatiane.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- 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.
- Eid, A. P., Almeida Weber, J. L. & Pizzinato, A.** Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 937-950.
- Erazo, Edgar Diego.** Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 83-102.
- Erazo, Edgar Diego.** De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán.** Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 723-754.
- Elvira-Valdés, María Antonieta & Pujol, Lydia.** Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 367-378.
- Espinosa, Horacio.** ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 321-354.
- 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.
- Estrada-Ruiz, M. J.** Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 995-1008.
- Esteinou, Rosario.** Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 749-766.
- Fagundes, Marcelo & Piuzana, 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.
- Fantin, 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.
- Fernández-Martínez, Ana María. & Montero-García, I.** Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 53-66.
- Fernández-González, Olga María; Herrera-Salinas, Pablo & Escobar-Martínez, María Josefina.** Adolescentes en Psicoterapia: Su Representación de la Relación Terapéutica. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 559-575.
- Feixa, Carles.** Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 21-45.
- Feixa, Carles., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M.** Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 107-120.
- Finco, 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.
- Franco-Cortés, Ángela María & Roldán-Vargas, Ofelia.** Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 823-835.
- Galvis, Ligia.** La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 587-619.
- García, María Cristina.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.

- García-Castro**, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 439-454.
- Gascón**, Felipe; Godoy, Lorena. Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 645-656.
- García-García**, V. D. Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1221-1236.
- Gaviria-Londoño**, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa. Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 475-491.
- García-Palacios**, M., Horn, A. & Castorina, J. A. El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 865-877.
- García-Villanueva**, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S. Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 495-512.
- García-Vesga**, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 63-77.
- 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-Currículo. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 211-223.
- Giraldo**, Yicel Nayrobis & Ruiz-Silva, Alexander. La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 609-625.
- Guzmán**, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez-Esteban**, Jairo Hernando. El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 133-144.
- Gómez**, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez**, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 649-668.
- Gómez-Abarca**, Jesús. Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 675-689.
- Gómez-Mendoza**, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria. La infancia contemporánea. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 77- 89.
- Gómez-Esteban**, Jairo H. El Mal y la subjetivación política. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 51-63.
- Gómez-Urrutia**, 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-Laurino**, C. La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 951-962.
- González**, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas**, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 563-578.
- González**, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina. Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 141-158.
- González**, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 17-49.
- González-Penagos**, Catalina; Cano-Gómez, Melissa; Meneses-Gómez, Edwin J. & Vivares-Builes, Annie M. Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 715-724.
- González-Torralbo**, Herminia. Historia de una pregunta: consideraciones teórico-metodológicas para el análisis del género y el parentesco en la migración transnacional colombiana. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 617-629.
- Guaraná**, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 179-208.
- Guerra**, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 355-374.
- Guerrero**, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.

- Guerrero**, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero**, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara**, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 209-234.
- Ghiso**, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 129-140.
- Gropp**, Luis Antonio. Teorías post-críticas de la juventud: juvenilización, tribalismo y socialización activa. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 567-579.
- Gülgönen**, Tuline. Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 81-93.
- Gutiérrez**, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 605-636.
- Gutiérrez**, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 397-413.
- Gutiérrez**, Maggüi; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 125-161.
- Gutiérrez**, Ingrid & Acosta, Alejandro. El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 91-102.
- Guzmán**, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 257-270.
- Guzmán-Carrillo**, Karla Yunuén; González-Veduzco, Blanca Sharim & Rivera-Heredia, María Elena. Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 701-714.
- Gutiérrez-Vega**, Ingrid & Acosta-Ayerbe, Alejandro. La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 261-272.
- Grinberg**, Julieta. Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 631-643.
- Hecht**, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao-Agudelo**, Claudia; Lalueza, José Luis & Tenorio, María Cristina. Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 603-615.
- Henao**, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao**, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao**, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 105-144.
- Henao**, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1405-1437.
- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 71-84.
- Hernández**, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 57-71.
- Hidalgo-Rasmussen**, Carlos & Hidalgo-San Martín, Alfredo. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 767-779.
- Hinojo**, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 159-167.
- Hinojo-Lucena**, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco. Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 783-801.
- 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.
- Isacovich**, Paula. Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 893-905.
- Isaza**, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Ierullo**, Martín. La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 671-683.
- Isaza-Zapata**, Gloria María & Calle-Piedrahíta, Juan Santiago. Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 331-345.
- Imhoff**, Débora & Brussino, Silvina. Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 687-700.
- J. Castro**, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-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 (ESCNNA). Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 269-291.

Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 463-484.

Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 37-57.

Komatsu, André Vilela & Bazon, Marina Rezende. Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 725-735.

Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 327-389.

Kropff, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 83-100.

Kruger, Miriam. Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 583-596.

Lagunas, D. Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 111-122.

Lara, Laura & Martínez-Molina, Agustín. Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 591-601.

Lazaretti Da-Conceição, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria. Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 573-585.

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, Pía. "¿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.

Litichever, Cecilia. Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 177-190.

Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 79-113.

López, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés. Autonomía femenina y factores asociados al uso

de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 325-337.

López-Cabello, Arcelia Salome. La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 185-197.

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-Montaño, 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 Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 271-285.

Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 739-768.

Lozano, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 101-114.

Lozano-Vicente, Agustín. Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 67-79.

Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 149-176.

LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 573-603.

Luciani, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 885-899.

Luz Roa, María. Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 171-184.

Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 141-174.

- Magno**, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. "Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora": cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski**, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 801-819.
- Matias-Rodrigues**, Maria Natália & Araújo-Menezes, de Jaileila. Mujeres jóvenes: reflexiones sobre la juventud y el género del Movimiento Hip Hop. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 703-715.
- Marín-Díaz**, V. & Sánchez-Cuenca, C. Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1093-1106.
- Martínez**, M., García, M. C. & Aguirre-Acevedo, D. C. Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1065-1080.
- 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.
- Maríñez**, 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**, Edgar Mauricio & Quintero-Mejía, Marieta. Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 301-313.
- Martínez-González**, Marina Begoña; Robles-Haydar, Claudia Andrea; Amar-Amar, José Juan & Crespo-Romero, Fernando Alexis. Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 315-330.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 169-178.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 535-545.
- 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 & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Menjívar**, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (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.
- Molina-Chávez**, W. M. & Oliva-Figueroa, I. G. Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1125-1140.
- Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 61-82.
- Montaña**, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 625-638.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya-Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1229-1254.
- Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 181-212.
- 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.
- Morfín**, 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.
- Murguía-Mier**, Sonia Patricia; Unikel-Santoncini, Claudia Unikel; Blum-Grynberg, Bertha Blum & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 923-935.
- Murrieta**, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 639-680.
- Myers**, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 59-83.
- Nogueira-Da Silva Costa**, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 633-645.
- Núñez**, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 149-190.
- Ocampo**, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 287-304.
- Olivares**, Bárbara & Reyes-Espejo, María Isabel. Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 431-444.
- Orofino**, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 369-38.
- Oros**, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 245-262.
- Ortiz-Ruiz**, Nicolas. ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 531-543.
- Osorio**, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1169-1193.
- Ospina**, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 51-81.
- Ospina**, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 811-840.
- Ospina-Alvarado**, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 827-846.
- Ossa**, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Ossola**, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 547-562.
- Otalvaro-Marín**, Bairon & Vergara-Argotty, Claudia Elena. Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 519-530.
- Otalvaro**, Jaider; Peñaranda, Fernando; Bastidas, Miriam; Torres, Nicolás & Trujillo, Johanna. Reformas neoliberales y sus implicaciones en un programa de apoyo a la crianza: el caso de los hogares comunitarios Familia, Mujer e Infancia en Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 645-658.
- Ovalle**, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 541-561.
- Oviedo-Córdoba**, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 339-353.
- Oviedo**, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 929-943.
- Oyanel**, 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.
- Pabón-Chaves**, Ana Sofian & Hurtado-Herrera, Deibar René. “Mi piel es un lienzo”. Sentidos de la Modificación Corporal en Jóvenes de la Ciudad de Cali. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 477-491.
- Pac-Salas**, D. & Ventura de Pedro, T. Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 981-994.
- Páez-Martínez**, Ruth Milena. ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 261-272.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 989-1007.
- 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 deprivación 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.

- Pegalajar-Palomino**, María del Carmen. Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 659-676.
- Peñaranda**, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 207-230.
- Peñaranda**, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 167-189.
- Peñaranda**, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Peñaranda**, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 945-956.
- Pena**, Mariela. La Integración de Niños y Niñas a Familias Adoptivas en Argentina. Conexiones Legítimas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 445-461.
- 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.
- Posada-Escobar**, Jorge Jairo; Briceño-Alvarado, Patricia del Pilar; Santacoloma-Alvarán, Juliana. Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 163-175.
- Planas-Lladó**, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmols, Carles. Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 551-564.
- Plascencia**, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 245-267.
- Plesnicar**, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Pulido**, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 245-259.
- 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-Mejía**, Marieta, Alvarado, Sara Victoria & Miranda, Juan Carlos. Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 147-161.
- Quintero-Velásquez**, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 73-94.
- Quiroz**, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- 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.
- Rengifo-Millán**, Maritza. La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 809-822.
- Remorini**, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes-Terrón**, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés. Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 287-304.
- 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 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1595-1618.
- Rojas-Cavanzo, Daniela Andrea; Benkelfat-Perafán, Katherine & Mora-Antó, Adriana.** Narrativas Acerca de las Relaciones Familiares en Mujeres en Situación de Reclusión Carcelaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 273-286.
- Rojas-Maturana, M. & Peña-Cortés, F.** Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1207-1220.
- 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.
- Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J. & Bakker, L.** Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1081-1091.
- Rosselli, Mónica.** Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 125-144.
- Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro.** Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 51-81.
- Runge-Peña, Andrés Klaus.** Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 31-53.
- Salamanca, Luisa Matilde.** Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salinas-Quiroz, F. & Posada, G.** MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1051-1063.
- Sánchez-Amay, Tomás.** La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 755-767.
- Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. & Tamayo-Alzate, O. E.** La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1153-1168.
- Salazar, Myriam.** Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; 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.
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A. & Fullana-Noell, J.** La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1107-1123.
- Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana.** Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 393-422.
- Soto, Cristian David.** La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 611-624.
- Soto-Lombana, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Urbe, Alexandra.** Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 819-833.
- Sosenski, Susana.** Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 43-52.
- Suárez-Cabrera, Dery Lorena.** Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 627-643.
- Suárez, Martha Cecilia.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia.** Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 17-55.
- Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol.** El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Shabel, Paula.** Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 159-170.
- Stelzer, Florencia; Andrés, María Laura; Canet-Juric, Lorena & Introzzi, Isabel.** Predictores cognitivos de la capacidad de

- planificación en niños de 6 y 7 años de edad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 347-358.
- Tamayo**, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 181-205.
- Tamayo**, 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**, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 167-199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 135-154.
- Tortosa-Martínez**, Miguel; Gil-Madrona, Pedro; Pastor-Vicedo, Juan Carlos & Contreras-Jordán, Onofre. Programa de Actividad Física Extracurricular en Adolescentes con Sobrepeso u Obesidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 577-589.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana**, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón**, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 903-920.
- Tuñón**, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 179-194.
- Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 21-49.
- Unda**, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 593-610.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 321-330.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe**, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 481-494.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 803-817.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 667-708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Urrego-Mendoza**, Diana Zulima; Quintero-Mejía, Marieta. Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 837-849.
- Valadez**, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 783-796.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Valencia-Suescún**, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1037-1050.
- 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-Salfate**, Salvador; Oyanedel, Juan Carlos & Torres-Vallejos, Javier. Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 781-794.
- Vargas-Rubilar**, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 171-186.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 423-455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 709-738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 289-320.
- Verdugo-Lucero**, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñiz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 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.

Zuliani-Arango, Liliana Adela; Villegas-Peña, María Eugenia; Galindo-Cárdenas, Leonor Angelica & Kambourova, Miglena. Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 851-863.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1).
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, N° 1).
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
Abuso sexual: Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).
Actitud: Álvarez-Ramírez (Vol. 12, N° 1).
Actitudes: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
Actitudes cívcas: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1).
Actividades extracurriculares: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, N° 2).
Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10, N° 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
Actividad juvenil: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
Acceso a la información: Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, N° 2).
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
Acción: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
Acción comunitaria: Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
Acción cultural: Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, N° 2).
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2)..
Acción colectiva juvenil: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
Acciones: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).
Acoso escolar: Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
Acontecimiento: Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
Adaptación inclusive: Aguirre (Vol. 9, N° 2).
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
Administración de justicia: González-Laurino (Vol. 13, N° 2).
Administración local: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
Administración municipal: Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, N° 2).
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1); (Vol. 11, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2); Candelas (Vol. 14, N° 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
Adolecente: Álvarez-Ramírez, Chacón-Afanador (Vol. 11, N° 1).
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1); Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10, N° 1).
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
Adolescentes en privación de la libertad: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, N° 1).
Adopción: Pena (Vol. 14, N° 1).
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, N° 2).
Ajuste social: Leavy (Vol. 11, N° 2).
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1).
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2).
Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2).
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
Albergues para niños, niñas y jóvenes: Zamora (Vol. 13, N° 1).
Alcohol: Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol. 14, N° 1).
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, N° 2).
Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, N° 2).
Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2).
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, N° 1).
Alumnados: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
Alumnos y alumnas: León (Vol. 9, N° 2).
Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, N° 1).
Ambiente familiar: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Ambientes democráticos: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Gillman (Vol. 8, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
Análisis crítico del discurso: Ocampo (Vol. 9, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Análisis de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanza (Vol. 14, N° 1).
Análisis de invarianza: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N° 1).

- Análisis pragmático:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
Ansiedad: González (Vol. 12, N° 1).
Anianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); Vera, Bautista, Ramírez, Yáñez (Vol. 10, N° 2).
Anorexia nerviosa: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
Antropología pedagógica: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
Apoyo social: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
Aprender: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); López, Schnitter (Vol. 8, N° 2); Aguilar (Vol. 10, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo-Mesa (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2); Fantin (Vol. 13, N° 1); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, N° 2).
Aprendizaje social: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
Aptitud: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
Archivos públicos: Sosenski (Vol. 14, N° 1).
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Kriger (Vol. 12, N° 2).
Argumentación: Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
Argumentación pragmatialéctica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
Arquitectura: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, N° 2).
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
Arte: Guerra (Vol. 7, N° 1).
Articulaciones: Abello (Vol. 7, N° 2).
Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial).
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1).
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención integral a la primera infancia: Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
Atención integral de salud: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1).
Atención y servicios a la salud mental: Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
Atribuciones causales: Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2).
Audiencia: Orofino (Vol. 13, N° 1).
Autobiografía: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
Autoficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).
Autoestima: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
Autonomía: Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1).
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, N° 2).
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
Autoridad: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2).
Auto relato: Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, N° 1).
Autorregulación: Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
Autorregulación académica: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1).
Autismo: Bianchi (Vol. 14, N° 1).
Ayuda económica: Medan (Vol. 12, N° 2).
Ayuda estatal: Medan (Vol. 12, N° 2).
Ayahuasca: B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
Barrios populares: Santillán (Vol. 8, N° 2).
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).
Biografía: Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2).
Biología: lagunas (Vol. 13, N° 1).
Biologización: Castrillón (Vol. 5, N° 1).
Biopoder: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
Biopolítica: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
Biocultura: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
Biorresistencia: Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
Bogotá: Henao (Vol. 2, N° 2).
Biomedicalización: Bianchi (Vol. 14, N° 1).

- Branquitude:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Acrítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Crítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Brasil:** Becker, Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Brecha digital:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Blended learning:** Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1); Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Bullying:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1).
- Cajas de ahorros:** Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1).
- Cali:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
- Calidad:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Calidad de vida:** Mieles, Acosta (Vol. 10, N° 1); Mieles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Calificación:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Calle:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Callejera:** Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Callejerización:** Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Callejeros y Callejeras:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
- Cambio:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Cambio cultural:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Cambio familiar y social:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Campo de la rectoría:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Capacidad de pago:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad de vida laboral:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Calidad de vida:** Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Capacidad:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Capacidades:** González (Vol. 6, N° 2); Mieles-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); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Centrales:** González (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Centro de atención infantil:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Ciencia:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2).
- Ciencia de familia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Ciencias naturales:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Ciencias Sociales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- CIF:** Salamanca (Vol. 8, N° 2).
- Ciudad:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
- Ciudad de San Pablo, Brasil:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanía:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Llobet (Vol. 4, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Castillo (Vol. 1, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Ciudadanía juvenil:** Ocampo (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanías:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Ciudades globales:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Cultura:** Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Cuidado del niño:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2); De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Circularidad institucional:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Clarificación de valores:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Clase social:** Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2).
- Clases sociales:** García, Pérez (Vol. 8, N° 1).
- Coeficiente intelectual (CI):** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Cognición:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Cognición creativa:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Colaboración entre pares:** Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Colectivos juveniles:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Colegio:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Colombia:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Aguado (Vol. 7, N° 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
- Colonía:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Castellanos (Vol. 9, N° 1).
- Colonialidad:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Combatientes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Comparación curricular:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Competencia:** García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Competencia social:** Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Competencias:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Competencias ciudadanas:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Compasión:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Complejidad:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Complemento alimenticio:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Componentes principales:** Aguado (Vol. 7, N° 2).
- Comportamiento alimentario:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Comportamiento discursivo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).

- Comportamiento humano:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Comportamiento del consumidor:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2).
- Comportamiento escolar:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
- Comportamiento social:** Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Comportamiento político:** Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
- Comportamientos antisociales:** Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
- Comportamientos parentales:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Comprensión:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Comprensión lectora:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
- Comunicación:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1).
- Comunicación verbal:** Castellaro, Roselli (Vol. 13 N° 2).
- Comunicación política:** Ramírez (Vol. 12, N° 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).
- Comunidad:** Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Comunidad hermenéutica:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Comunidad educativa:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Comunidades de aprendizaje:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Comunidades virtuales:** B. Valderrama (Vol. 11, N° 1).
- Concepciones:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Concepciones culturales:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2).
- Concepciones de infancia:** Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
- Concepto:** González (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Conceptos:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Concepto tiempo:** León (Vol. 9, N° 2).
- Concepto de paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Condón:** Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2).
- Condición juvenil:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Condiciones de vida:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Condiciones de empleo:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Condiciones margen:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Condiciones sociales:** Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
- Conducta antisocial:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, N° 2).
- Conducta adaptiva:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Conductas delictuales:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Confiabilidad:** Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Confianza:** Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Configuración identitaria:** Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Configuraciones:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Configuración de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Conflicto armado:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13 N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2).
- Conocimiento – emancipación:** Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Colegio:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Conocimiento:** Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Conocimiento cívico:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Conocimientos tradicionales:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
- Consentimiento informado:** Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Consolidación de paz:** Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2).
- Consejos sobre la crianza:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Constitución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Constituyentes inmediatos:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Construcción colectiva del conocimiento:** Shabel (Vol. 12, N° 1).
- Construcción de identidad:** Mielles, García (Vol. 8, N° 2).
- Construcción de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Construcción de conceptos:** León (Vol. 9, N° 2).
- Construcción de memoria:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Construcción social:** Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2).
- Construcción social de la esfera pública:** González (Vol. 10, N° 1).
- Construcción social de la realidad:** Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Construcción y estimación de modelos:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Constructivismo social:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Consumo:** González (Vol. 3, N° 2); Orofino (Vol. 13, N° 1).
- Consumo cultural:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Contemporáneo:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2).
- Contexto cultural:** López (Vol. 9, N° 2).
- Contexto natural:** Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Contexto social:** López (Vol. 9, N° 2); Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Contexto social de uso:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Contextos clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Contextos no clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Contextos de guerra:** Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Contextos socioeconómicos:** Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- 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).
- Control social:** Andrés-Candelas (Vol. 14, 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).
- Cortisol en saliva:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Costa Rica:** Menjívar (Vol. 8, N° 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Costumbres alimenticias:** De Grande (Vol. 14, 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); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1).

Crianza del niño: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorcklunds (Vol. 11, N° 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).

Crianza del niño o niña: Ierullo (Vol. 13, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1).

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).

Cuentos: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).

Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).

Cuerpo humano: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).

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).

Cuidados: Gonzálvez-Torralbo (Vol. 14, N° 1).

Cuidado del niño o niña: Ierullo (Vol. 13, N° 2); De Grande (Vol. 14, 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); Míeles, García-vesga (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 contemporánea: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).

Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).

Cultura política: Morfín, (Vol. 9, N° 1); González (Vol. 10, N° 1).

Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).

Cultural identidad: Jurado, Tobasura (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).

Currículos: Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).

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; Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2); Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).

Decisiones: Serrano (Vol. 4, N° 2).

Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, N° 1).

Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, N° 1).

Déficit educativo: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).

Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2); Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).

Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Medan (Vol. 10, N° 1); Gonzáles-Lauriano (Vol. 13, N° 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1); Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, 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); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, 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° 1).

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); Míeles-Barrera (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); Míeles, Acosta (Vol. 10, N° 1).

Derechos de las mujeres: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).

Derechos de niños y niñas: Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Oyanedel (Vol. 13, N° 1).

Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2); López-Contreras (Vol. 13, N° 1); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1).

Derechos de los pacientes: Ovalle (Vol. 10, N° 1).

Derechos del niño: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1).

Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).

Derechos del niño o niña: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).

Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, N° 2).

Desafíos: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).

Desajustes psicosociales: Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas. (Vol. 9, N° 2).

Desaparición de la infancia: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).

Desaparición forzada: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).

Desarrollo: Duek (Vol. 8, N° 2).

Desarrollo afectivo: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).

Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).

- Desarrollo adolescente:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Desarrollo cerebral:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo cognitivo:** Erazo (Vol. 2, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); León (Vol. 9, N° 2).
- Desarrollo cognoscitivo:** Rosselli (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo de la personalidad:** Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del adolescente:** Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo del caracter:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del niño o niña:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Desarrollo emocional:** Henao, García (Vol. 7, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo evolutivo:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo emocional:** Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo humano:** Echavarría (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Guevara (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Desarrollo humano temprano:** Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Desarrollo infantil:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Remorini (Vol. 8, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Desarrollo infantil temprano:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo integral:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Desarrollo moral:** Erazo (Vol. 2, N° 2); Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo psíquico:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Desarrollo social:** Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Desarrollo social y subjetivo:** López (Vol. 9, N° 2).
- Desbordamiento:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).
- Descentralización:** Becker (Vol. 5, N° 2).
- Desempleo:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Desempleo juvenil:** De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1).
- Desempleo juvenil y exclusión social:** Aparicio (Vol. 7, N° 1).
- Deserción:** Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Deshumanización:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
- Desigualdad:** Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Desigualdad social:** Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Gilbert (Vol. 11, N° 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Isacovich (Vol. 13, N° 2).
- Desigualdad y pobreza:** Grinberg (Vol. 14, N° 1).
- Desigualdades sociales:** Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Desigualdad social y educativa:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1).
- Desintegración de la familia:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Desnutrición:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Desposeídos de conocimientos:** Castro (Vol. 8, N° 1).
- Desplazamiento forzado:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).
- Desprecio:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Detección de errores:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Determinantes del trabajo infantil:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).
- Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2).
- Diagnóstico de la situación en salud:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Diagnóstico:** Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Dibujo:** Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Dictadura:** Amich (Vol. 5, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).
- Didáctica:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Digital:** Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- Dignidad:** Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Dificultades escolares:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
- Diferencias:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Diferencia sexual:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Diferencias salariales:** González-Rivas (Vol. 10, N° 1).
- Diferencias de género:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1).
- Dilemas éticos:** Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Dimensión cultural de la política:** Botero (Vol. 8, N° 1).
- Dimensión estructural e histórica:** Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Dimensión política de la cultura y posdesarrollo:** Botero (Vol. 8, N° 1).
- Dinámica:** González (Vol. 3, N° 2).
- Dinámica de la matriz sagrada:** Korstanje (Vol. 5, N° 1).
- Dinámica familiar:** Agudelo (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2).
- Dinámicas y luchas por el reconocimiento:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Dirección escolar:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Directores y directoras:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Directrices educativas:** Abello (Vol. 7, N° 2).
- Discapacidad:** Salamanca (Vol. 8, N° 2); Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Discapacidad intelectual:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Disciplina:** Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Discurso:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1).
- Discursos a priori:** Arias (Vol. 9, N° 2).
- Discurso sobre el trabajo infantil:** Rausky (Vol. 7, N° 2).
- Discurso:** López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Discursos:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
- Discursos de la salud:** Bianchi (Vol. 8, N° 1).
- Discursos del Banco Mundial:** Ocampo (Vol. 9, N° 1).
- Discursos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Discursos teóricos:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1).
- Discriminación étnico-racial:** González-Rivas (Vol. 10, N° 1).
- Discriminación de género:** Finco (Vol. 13, N° 1).
- Diseño curricular:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Disgregación familiar:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Disposición agonística:** Castellanos (Vol. 9, N° 1).

- Diversidad cultural:** Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1).
- Division sexual del trabajo:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
- DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales):** Bianchi (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Docente:** González (Vol. 12, N° 1).
- Docente de preescolar público:** Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).
- Docentes:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).
- Docente de preescolar:** Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
- Docimología:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Duelo:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Ecología:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Ecologías cognitivas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Economía del consumidor:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Economía laboral:** Uruña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).
- Ecosistema:** Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Ecosistema comunicativo:** Duek (Vol. 8, N° 2).
- Ecuador:** Gillman (Vol. 8, N° 1).
- Edad:** Lagunas (Vol. 13, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1).
- Educação do campo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Educación:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Educación:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Ospina (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Arias (Vol. 5, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Guerrero Palma (Vol. 8, N° 2); Reyes, González (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2); B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, Iázar-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1); González (Vol. 12, N° 1); Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1); Isacovich (Vol. 13, N° 2); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Educación bilingüe:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
- Educación ciudadana:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Educación inclusiva:** Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2).
- Educación y cultura:** Fantin (Vol. 13, N° 1).
- Educación corporal:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación a padres:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Educación axiológica:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Educación básica:** Bernal (Vol. 8, N° 1).
- Educación cognitiva temprana:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Educación comunitaria y transformadora:** Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
- Educación emocional:** J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (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); Fincio (Vol. 13, N° 1).
- Educación en ciencias:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos:** Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1).
- Educación en la primera infancia:** Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Educación en gestión de empresas:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación en valores:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Educación especial:** Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2).
- Educación familiar:** Santillán (Vol. 8, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Educación física:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
- Educación inicial:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2).
- Educación infantil:** Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Educación integral:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación integrada o globalizada:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación intercultural:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Educación media:** Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Educación moral:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Educación musical:** Gómez, (Vol. 9, N° 2).
- Educación no formal:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2); Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, N° 2).
- Educación para la paz:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1).
- Educación patrimonial:** Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Educación política:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Educación popular:** Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Educación superior:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación 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).
- Educativos:** 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).
- Ejercicio aeróbico:** Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Elaboración de políticas:** Henao (Vol. 2, N° 2).
- Elecciones:** Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2).
- El mal:** Gómez (Vol. 12, N° 1).
- Embarazo:** Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
- Embarazo adolescente:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Emigración internacional:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Emoción:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Emociones:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Emociones morales:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Emotivismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1).

- Empatía:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1).
- Empleabilidad:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1).
- Empleabilidad y violencia:** Gallo, Molina (Vol. 10, Nº 1).
- Empleo:** Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Gallo, Molina (Vol. 10, Nº 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, Nº 1).
- Empleo juvenil:** Pedraza (Vol. 6, Nº 2).
- Empleo de jóvenes:** García-García (Vol. 13, Nº 2).
- Empoderamiento familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1).
- Empoderamiento jurídico:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, Nº 2).
- Empresarialidad:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1).
- Emprendimiento:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, Nº 1).
- Emprendimiento empresarial:** García-García (Vol. 13, Nº 2).
- Encierro:** Bocanegra (Vol. 6, Nº 1).
- Enfoque de complementariedad:** Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2).
- Enfoque de derechos:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2).
- Enfoques de investigación:** Vergara (Vol. 6, Nº 1).
- Enfoque Etnográfico:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1).
- Enfoque Holístico:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2).
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.**
- Enfoque Secuencial:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2).
- Enfoque socio-clínico:** Taracena (Vol. 8, Nº 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2).
- Enfrentamiento propositivo:** Da Silva (Vol. 8, Nº 1).
- Enseñanza:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bernal (Vol. 8, Nº 1); Erazo, Sánchez (Vol. 11, Nº 2).
- Enseñanza/aprendizaje:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Hinojo, Fernández (Vol. 10, Nº 1); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, Nº 2).
- Enseñanza profesional:** Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, Nº 2).
- Enseñanza superior:** Rengifo-Millán (Vol. 13, Nº 2).
- Entorno social:** Jurado, Tobasura (Vol. 10, Nº 1).
- Entramados de significación:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1).
- Entretenimiento en la calle:** De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, Nº 2).
- Entrenamiento cognitivo:** Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, Nº 1).
- Entrevistas en profundidad:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, Nº 2).
- Epistemología:** Peñaranda (Vol. 2, Nº 2).
- Epigenético:** Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, Nº 1).
- Epistemología alternativa:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1).
- Equidad familiar:** Serrano (Vol. 4, Nº 2).
- Equidad:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Gutiérrez (Vol. 10, Nº 1).
- Equidad desde el principio:** Mustard (Vol. 7, Nº 2).
- Equidad educativa:** Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Equidad escolar:** Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Equidad social:** Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Elaboración verbal de los afectos:** Mesa, Gómez (Vol. 11, Nº 2).
- Elaboración de políticas:** Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1).
- Ética:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, Nº 2).
- Ética del cuidado:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2).
- Escolaridad obligatoria:** Ossola (Vol. 11, Nº 2).
- Escenarios escolarizados:** Erazo (Vol. 2, Nº 2).
- Escritura:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2).
- Escuela:** Castillo (Vol. 1, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, Nº 2); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, Nº 1); Leavy (Vol. 11, Nº 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, Nº 2).
- Escuela justa:** Mesa (Vol. 2, Nº 1).
- Escuela media:** Núñez (Vol. 6, Nº 1).
- Escuela pública:** Cárdenas-Forero (Vol. 13, Nº 2).
- Escuela secundaria:** Núñez (Vol. 6, Nº 1); Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2).
- 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 Europeo de Educación Superior:** Pegalajar-Palomino (Vol. 14, 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).
- Exclusión social:** Andrés-Candelas (Vol. 14, Nº 1).
- Espacio urbano:** Barbosa-Pereira (Vol. 14, 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); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2); González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).
- Establecimiento:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1).
- Estabilidad:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
- Estado:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1); Ierullo (Vol. 13, Nº 2).
- Estado de México:** Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1).
- Estados Unidos:** Castañeda-Camey (Vol. 12, Nº 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, Nº 2).
- Estática:** González (Vol. 3, Nº 2).
- Estética corporal:** Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, Nº 1).
- Estatuto audiovisual:** Gascón, Godoy (Vol. 13, Nº 2).
- Estrategias lúdicas de investigación:** Estrada-Jiménez, Novoa-Vargas, Guío-Nitola, Espinel-Mesa (Vol. 13, Nº 1).
- 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, N° 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
- Estudiante universitario:** Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
- Estudiantes:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Estudiantes resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Estrategia:** Báez (Vol. 8, N° 1); Guzmán (Vol. 10, N° 1).
- Estrategia de desarrollo:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Estrategias:** Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Estrategias de aprendizaje:** Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Estrategias de estudio:** Malinowski (Vol. 6, N° 2).
- Estrategias metodológicas:** Vergara (Vol. 6, N° 1); Barreto, (Vol. 9, N° 2).
- Estratificación social:** Gilibert (Vol. 11, N° 1).
- Estructura argumentativa:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Estructural-funcionalismo:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Estructuras cognitivas:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Estrés:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Estress:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Estructura familiar:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Estudiantes:** Saucedo (Vol. 4, N° 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
- Estudiante de secundaria:** Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Estudios ciberculturales:** Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1).
- Estudio de caso:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2).
- Estudio comparativo:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Estudios socioculturales:** Báez (Vol. 8, N° 1).
- Ética:** Mesa (Vol. 2, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2); Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Ética del reconocimiento:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Ética médica:** Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Ética y filosofía:** Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Etnias del desplazamiento:** Urteaga (Vol. 6, N° 2).
- Etnología:** Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Etnografía:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Ossola (Vol. 11, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2); Grinberg (Vol. 14, N° 1).
- Evaluación:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2); Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1).
- Evaluación educativa:** Sánchez-Amay (Vol. 11, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Evaluación docente:** Wilhelm, Martín, Miranda (Vol. 10, N° 1).
- Evaluación y control:** Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2).
- Evaluación y disciplina:** Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2).
- Eventos de transferencia:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Examen:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Excentricidad humana:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Exclusión:** Muñoz (Vol. 1, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Exclusión social:** Guaraná (Vol. 7, N° 1); Medan (Vol. 10, N° 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1); GiliBert (Vol. 11, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Experiencia:** Vélez (Vol. 7, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Ramírez (Vol. 12, N° 1); Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Experiencias de paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Experiencias tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro:** Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Experticia:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Expectativas:** Ramírez (Vol. 12, N° 1).
- Explotación:** Montaña, (Vol. 10, N° 1).
- Explotación sexual:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial:** Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial infantil:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2).
- Explotación sexual de niños:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Extensión universitaria:** Báez (Vol. 8, N° 1).
- Extroversión:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Factores sociales:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Factores de protección:** García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Factores de riesgo:** García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Faces 20 ESP:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Familia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Hernández (Vol. 3, N° 1); Quintero (Vol. 3, N° 1); Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); López (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Serrano (Vol. 4, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); López, Henao, García (Vol. 7, N° 2); Duek (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Soto (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Ierullo (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol.13, N° 2); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1).
- Familias adoptivas:** Pena (Vol. 14, N° 1).
- Familiología:** López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Familia compuesta:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia extendida:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia monoparental:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familias indígenas mexicanas:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Familias homoparentales:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias heteroparentales:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias monoparentales:** Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
- Familia simultánea:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia transnacional:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Fantasía:** González (Vol. 12, N° 1).
- Feminidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Feminismo:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Fenomenología:** Luna (Vol. 5, N° 1).

Fenómeno de la Base Segura: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).
Financiación: Gutiérrez (Vol. 10, Nº 1).
Figuras parentales: Sánchez (Vol. 10, Nº 1).
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1).
Forma hombre emergente: Arias (Vol. 9, Nº 2).
Formación: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); González, Tamayo (Vol. 10, Nº 1); Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
Formación científica: Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1).
Formación de concepto: León (Vol. 9, Nº 2).
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2).
Formación de educadores infantiles: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, Nº 1).
Formación de profesores: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, Nº 1).
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, Nº 2); Arias (Vol. 9, Nº 2).
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, Nº 2).
Formación de recursos humanos: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, Nº 2).
Formación del profesorado y educación física: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, Nº 2).
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2).
Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1).
Formación para la democracia: Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1).
Formación política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, Nº 2); Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2); Botero-Gómez (Vol. 13, Nº 2).
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Formación presencial: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, Nº 1).
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2).
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2).
Fortalecimiento de la resiliencia familiar: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1).
Foucault: Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2).
Fuerzas contenientes: Arias (Vol. 9, Nº 2).
Fundação Casa: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, Nº 2).
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Función de la familia: Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1).
Función educativa de los museos: Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, Nº 2).
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, Nº 1).
Fútbol: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Frontera: Ossola (Vol. 11, Nº 2).
Frecuencia cardíaca: Tortosa-Martínez, Gil-Madróna, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, Nº 1).
Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2).
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2).
Genealogía: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Feixa (Vol. 14, Nº 1); Da Rocha (Vol. 14, Nº 1).
Generación @: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).

Generación arroba: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
Generación #: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
Generación Hashtag: Feixa-Pampols (Vol. 14, Nº 1).
Género: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, Nº 2); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, Nº 2); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, Nº 1); González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2), **Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.**
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Gestión educativa: Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Gestión de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, Nº 1).
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, Nº 1).
Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Guerra (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1); Rengifo-Millán (Vol. 13, Nº 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, Nº 1).
Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1); Álvarez (Vol. 10, Nº 2).
Gobierno local: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2).
Gobierno de las familias: Grinberg (Vol. 14, Nº 1).
Gobernanza: Álvarez (Vol. 10, Nº 2).
Graduados: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Cacedo (Vol. 14, Nº 1).
Gramática: Bernal (Vol. 8, Nº 1).
Grandes aglomerados urbanos: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1).
Graffiti: Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2).
Grupo de edad: Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1).
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2).
Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1).
Guerra: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, Nº 2).
Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, Nº 1).
Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2).
Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2).
Habilidades de negociaciones: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, Nº 1).
Habilidades sociales: Álvarez-Ramírez, Saldaña-Solano, Muñoz-Ardila, Portela-Meza (Vol. 7, Nº 2-Especial).
Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1).
Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2).
Hermanidad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2).
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2).
Heterotopías: Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1).
Higiene bucal: González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, Nº 2).
Hijos: Micolta (Vol. 5, Nº 1).
Hijas: Micolta (Vol. 5, Nº 1).
Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio): Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2).
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1).
Historia indeigena: Fagundes (Vol. 11, Nº 1).

Historia de la infancia: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1); Sosenski (Vol. 14, N° 1).
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, N° 2).
Historia de vida: Pena (Vol. 14, N° 1).
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, Montesa, 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, N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2); Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1).
Identidad en la adolescencia: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
Identidad sexual y códigos visuales: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2).
Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).
Identidad cultural: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).
Identidad étnica: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
Identidad homosexual: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
Identidad nacional: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2).
Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
Identidad personal: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
Identidad social: Guaraná (Vol. 7, N° 1).
Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial).
Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, N° 1).
Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, N° 2).
Identificación: López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, N° 2).
Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Durán (Vol. 9, N° 1).
Igualdad de oportunidades: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
Imagen corporal: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, N° 1).
Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
Imaginario: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
Imaginarios: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Hurtado (Vol. 6, N° 1); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1).
Imaginarios de infancia: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
Imaginarios colectivos: Castillo (Vol. 5, N° 2).
Imaginarios de profesores: Murcia (Vol. 6, N° 2).
Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, N° 1).

Imaginario social: Murcia (Vol. 6, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2).
Impacto laboral: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).
Impostura: Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
Implicaciones: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
Inclusión: Arias (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2).
Inclusión escolar: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
Independencia: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2).
Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, N° 2).
Indicador de evaluación: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
Indicadores: Myers (Vol. 1, N° 1).
Indígena: Ossola (Vol. 11, N° 2).
Individuación: Gómez (Vol. 7, N° 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).
Individualidad: Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
Individuo: Hernández (Vol. 3, N° 1).
Inequidades territoriales: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Duek (Vol. 5, N° 1); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Bianchi (Vol. 8, N° 1); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Miele, Acosta (Vol. 10, N° 1); Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 10, N° 2); Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Gómez & Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Lagunas (Vol. 13, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1); Bianchi (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).
Infancias: Orofino (Vol. 13, N° 1).
Infancia desfavorecida: De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
Infancia y adolescencia: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1).
Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).
Infractor: Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
Infracción adolescente: González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
Influencia social: Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
Iniciación sexual: Gallego (Vol. 9, N° 2).
Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
Inmigrantes: Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).
Inhibición: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).

Inserción laboral: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1).
Inserción profesional: Isacovich (Vol. 13, Nº 2).
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); Litichever (Vol. 14, 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, Amezcu, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2).
Inteligencia: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, Nº 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, Nº 1); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, Nº 1).
Inteligencia emocional: Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, Nº 1).
Interacción: Páez (Vol. 7, Nº 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1).
Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2).
Interacción social: Montaña, (Vol. 10, Nº 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Castellano, Roselli (Vol. 13, Nº 2); Barbosa-Pereira (Vol.14, Nº 1).
Interdisciplinariedad: García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).
Interdependencia: Jaramillo, Pérez (Vol. 11, Nº 2).
Interés por la política: Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, Nº 2).
Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2); López-Contreras, R. E. (Vol. 13, Nº 1).
Interfaces complejas: Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2).
Interferencia lingüística: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2).
Interpelación: López-Cabello (Vol. 11, Nº 1).
Internet: B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1).
Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2).
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1).
Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, Nº 1).
Intervenciones en Apego: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, Nº 1).
Intervención psicosocial y educativa: Pinillos (Vol. 10, Nº 1).
Intervención sistémica: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, Nº 2).
Intervención social con jóvenes: Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2).
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1).
Interseccionalidad: Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol.14, Nº 1).
Intersectorialidad: Hincapié (Vol. 9, Nº 2).
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2).
Intimididad: Luna (Vol. 5, Nº 1).
Inversión parental: Aguirre (Vol. 9, Nº 2).

Investigación: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2); Barreto, (Vol. 9, Nº 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).
Investigación curricular: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, Nº 2).
Investigación acción participante: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, Nº 1).
Investigación educativa: Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, Nº 2).
Investigación participativa: Suárez-Cabrera (Vol. 13, Nº 2).
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); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2).
Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, Nº 1).
Investigación participativa: Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1); Shabel (Vol. 12, Nº 1).
Investigación sobre la paz: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, Nº 1).
Invisibilidad del trabajo infantil: Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2).
Ironía: González (Vol. 12, Nº 1).
Jardines maternos: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2).
Japón: Menkes (Vol. 10, Nº 1).
Joven: Soto (Vol. 10, Nº 1); Isacovich (Vol. 13, Nº 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, 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, Villarreal (Vol. 10, Nº 1); Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, Nº 1); Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, Nº 2); Esteinou (Vol. 13, Nº 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, Nº 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2); García-García (Vol. 13, Nº 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, Nº 1); Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol.14, Nº 1).
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, N° 1).

Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, N° 1).

Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).

Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1).

Jóvenes pobres: Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).

Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, N° 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1).

Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1).

Juego: Duek (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2).

Juegos: Fantin (Vol. 13, N° 1).

Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, N° 2).

Juegos intercolegiados: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).

Juguete: De Grande (Vol. 14, N° 1).

Juicio: Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1).

Juicios: Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).

Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).

Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Reyes, González (Vol. 8, N° 2).

Justicia social: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).

Justificaciones Morales: Bonilla (Vol. 8, N° 2).

Juventud: Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2); Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vergara (Vol. 7, N° 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guaraná (Vol. 7, N° 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Menkes (Vol. 10, N° 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); González (Vol. 10, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2), **Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría;** Luz Roa (Vol. 11, N° 1); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, N° 2); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Kriger (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); Feixa (Vol. 14, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1); Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).

Juventud desfavorecida: Medan (Vol. 10, N° 1).

Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1).

Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).

Kohlberg: Mesa (Vol. 2, N° 1).

Latinoamérica: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).

Lactante: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).

Lafkenche: Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).

Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2).

Lengua materna (L1): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).

Lenguas extranjeras (L2, L3, L4): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).

Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2).

Lenguajes: González (Vol. 12, N° 1).

Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, N° 1).

Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).

Ley: Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, N° 1).

Libertad infantil: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).

Libros con consejos para padres: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).

Libros de auto ayuda: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).

Libros de divulgación: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).

Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2).

Ligas Agrarias: Vommaro (Vol. 9, N° 1).

Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).

Litoral pacífico colombiano: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).

Literatura: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).

Local: Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1).

Lo joven: Gómez (Vol. 7, N° 1).

Lo público: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2).

Lugar: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).

Lugares persistentes: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).

Madre: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10, N° 1).

Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).

Madre comunitaria: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).

Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1).

Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, N° 2).

Maestros y maestras: Castro (Vol. 8, N° 1); Leavy (Vol. 11, N° 2).

Maestros y maestras resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).

Maestría: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).

Marcos de acción colectiva: Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).

Maltrato: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).

Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).

Maltrato entre iguales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).

Mapuche: Kropff, (Vol. 9, N° 1).

Mapas: Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).

Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, N° 2).

Marginalidad: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Menjívar (Vol. 8, N° 2).

Masculinidad: Gallego (Vol. 9, N° 2).

Masculino: Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).

Masculinidades: De-Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).

Mass media: Vélez (Vol. 7, N° 1).

Maternaje: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).

Maternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, 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, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1).

Médicos y médicas: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, Nº 2).

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); Gascón, Godoy (Vol. 13, Nº 2).

Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial).

Memoria: Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, Nº 2).

Memoria semántica: García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, Nº 1).

Memoria colectiva: Gascón, Godoy (Vol. 13, Nº 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, Nº 2).

Memorización: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, 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); Mesa, Gómez (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); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, 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); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).

Metodología cualitativa: Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, 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); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, Nº 2); Gülgönen, T (Vol. 14, Nº 1).

Miedo: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, 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); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, Nº 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1);

Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, Nº 1); González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).

Migración México-Estados Unidos: Zamora (Vol. 13, Nº 1).

Migración laboral: Ayala-Carrillo, Iázaro-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: Castañeda-Camey (Vol. 7, Nº 2-Especial).

Migración rural: Jurado, Tobasura (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, Sanmartí (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 y estrategias de enseñanza: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, Nº 2).

Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1).

Modernidad: Mesa (Vol. 2, Nº 1).

Modificación corporal: Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, 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).

Movimiento pedagógico colombiano: Cárdenas-Forero (Vol. 13, Nº 2).

Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Morfín, (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, Nº 2-Especial); López-Cabello (Vol. 11, Nº 1).

Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1).

MBQS: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).

Nación: Kriger (Vol. 12, Nº 2).

Nacimiento prematuro: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 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); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).

Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).

Narrativas e interacciones: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).

Naturaleza: Lagunas (Vol. 13, N° 1).

Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1).

Negociación: Serrano (Vol. 4, N° 2).

Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).

Necesidades básicas: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).

Ninis: Reyes-Torrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).

Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); González (Vol. 3, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Luciani (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2).

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); Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pena (Vol. 14, 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); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).

Niño o niña: Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).

Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1); González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1); Fantin (Vol. 13, N° 1); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).

Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).

Niños(as): Plascencia (Vol. 8, N° 1).

Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).

Niños de la calle: Murrieta (Vol. 8, N° 2).

Niños y niñas de Chile: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).

Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2); Shabel (Vol. 12, N° 1); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1).

Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2); Cárdenas (Vol. 8, N° 2).

Niños y niñas de latinoamérica: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).

Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, N° 2).

Niños y niñas menores en el hogar: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).

Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, N° 2).

Nivel socioeconómico: Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1).

Norma social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).

Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).

Novísima retórica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).

Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, N° 1).

Noviazgo: Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).

Nutrición: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1).

Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, N° 1).

Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).

Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2).

Nueva ruralidad: Luz Roa (Vol. 11, N° 1).

Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial).

Obesidad: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).

Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).

Objeto para bebé: De Grande (Vol. 14, N° 1).

Obligación filial: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).

Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).

Obstáculos cognitivo-emotivos: González, Tamayo (Vol. 10, N° 1).

Ocio: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).

Ocio y deporte: Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1).

Ocio y tiempo libre: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).

Olvido: González (Vol. 12, N° 1).

Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).

Opinión pública: Ramírez (Vol. 12, N° 1).

Orfandad: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).

Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, N° 2).

Organización educativa: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2).

Organización escolar: Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2).

Organización juvenil: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Agilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).

Organización no gubernamental: Ierullo (Vol. 13, N° 2).

Organizaciones de la sociedad civil: Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1).

Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, N° 2).

Orientación teórica: Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).

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, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10, Nº 1).

Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, Nº 1).

Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1).

Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2).

Paradoja: González (Vol. 12, Nº 1).

Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1).

Parentesco: Pena (Vol. 14, Nº 1); González-Torralbo (Vol. 14, Nº 1).

Pares: Vélez (Vol. 7, Nº 1).

Participación: Henao (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº 1); Contreras, Pérez (Vol. 9, Nº 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, Nº 2); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, Nº 1).

Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2).

Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1).

Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2).

Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, Nº 1).

Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1).

Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2); Otaño-Marín, Vergara-Argotzy (Vol. 14, Nº 1).

Participación política: Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Cárdenas-Forero (Vol. 13, Nº 2).

Partidos políticos: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1).

Pantallas: Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2).

Pasión: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2).

Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2).

Patrimonio cultural: Fagundes (Vol. 11, Nº 1).

Patria potestad: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, Nº 1).

Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1).

Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2).

Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1).

Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1); Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, Nº 1).

Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Páez-Martínez (Vol. 14, Nº 1).

Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial).

Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial).

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).

Permanencias: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).

Periferias: De Freitas, De Mecena (Vol. 10, Nº 1).

Percepción: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2);

González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, Nº 2).

Personalidad de marca: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1).

Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1).

Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial).

Programa social: Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, Nº 1).

Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1).

Plan de superación profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, Nº 1).

Pluralismo: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2).

Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, Nº 2).

Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1).

Población indígena: Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, Nº 1).

Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1); Ierullo (Vol. 13, Nº 2); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, Nº 1); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, Nº 1).

Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2).

Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vommaro (Vol. 9, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Álvarez-Ramírez (Vol. 12, Nº 1); Kriger (Vol. 12, Nº 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, Nº 2).

Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1).

Políticas de empleo: García-García (Vol. 13, Nº 2).

Política de juventud: Isacovich (Vol. 13, Nº 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2).

Política de salud: Becerra, Vázquez, 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); Otaño-Marín, Vergara-Argotzy (Vol. 14, 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); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, Nº 2).

Políticas de infancia: Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1).

Políticas educativas: Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).

Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).

Políticas de protección de la infancia: Grinberg (Vol. 14, N° 1).

Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, N° 1).

Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, N° 2).

Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Roesse Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).

Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).

Política social: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).

Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).

Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, N° 1).

Postmodernismo: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).

Posmodernidad: Menkes (Vol. 10, N° 1).

Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).

Planificación: Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).

Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).

Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, N° 1).

Práctica médica: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).

Prácticas disciplinarias: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).

Prácticas educativas: Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).

Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, N° 1).

Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).

Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).

Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).

Prácticas de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1); Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).

Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).

Prácticas de subjetivación: Hurtado (Vol. 9, N° 1).

Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).

Prácticas de riesgo: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, N° 2).

Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).

Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).

Prácticas políticas: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Patiño, Alvarado, Ospina (Vol. 12, N° 1); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).

Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2).

Prácticas profesionales educativas: Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).

Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, N° 1).

Pragmatismo: De la Vega (Vol. 8, N° 1).

Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).

Preescolar: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1); González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2).

Prevención: Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).

Privación de la libertad: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).

Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).

Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).

Problemas sociales: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).

Problematicación: Bianchi (Vol. 10, N° 2).

Proceso de aprendizaje: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).

Proceso migratorio: Pinillos (Vol. 10, N° 1).

Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, N° 1).

Procesos educativos: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).

Procesos de adquisición: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).

Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).

Procesos de subjetivación juvenil: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial).

Proceso enseñanza-aprendizaje: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1).

Procesos exploratorios: Parra (Vol. 8, N° 1).

Procesos generativos: Parra (Vol. 8, N° 1).

Producciones culturales: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial).

Producción de sentidos: Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).

Prejuicio: Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).

Presión arterial: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).

Profesión: Ospina (Vol. 2, N° 2).

Profesor: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); González (Vol. 12, N° 1).

Profesora: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).

Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, N° 2).

Profesores: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).

Profesoras y resiliencia en la escuela: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).

Programa social: Medan (Vol. 10, N° 1); Medan (Vol. 12, N° 2).

Programa de crecimiento y desarrollo: Peñaranda (Vol. 9, N° 2).

Programas de formación de padres: Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).

Programa de intervención: Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).

Programa de resocialización extramuros y reintegración social: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).

Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, N° 1).

Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).

Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).

Programas sociales: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1).

Progreso: Molinari (Vol. 4, N° 1).

- Prostitución:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, Nº 2).
- Protección de la infancia:** Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, Nº 1).
- Prostitución de niñas y adolescentes:** Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, Nº 2).
- Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1).
- Protección integral:** Galvis (Vol. 7, Nº 2).
- Protocolos metodológicos de investigación:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1).
- Proyecto:** Báez (Vol. 8, Nº 1).
- Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2).
- Proyecto de vida:** Medan (Vol. 10, Nº 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, Nº 1).
- Proyectos:** De la Vega (Vol. 8, Nº 1).
- Pruebas de percepción:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, Nº 1).
- Pruebas saber:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, Nº 1).
- Psicoanálisis:** De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Egas, Salao (Vol. 9, Nº 2); Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, Nº 2).
- Psicoterapia:** Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
- Psicología:** García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, Nº 2).
- Psicología positiva:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, Nº 2).
- Psicología política:** Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, Nº 1).
- Psicología de desarrollo:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).
- Psicología del adolescente:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
- Psicología del desarrollo:** Martínez, García (Vol. 10, Nº 1).
- Psicología evolucionista:** Aguirre (Vol. 9, Nº 2).
- Psicometría:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2).
- Pública:** Aguirre (Vol. 8, Nº 1).
- Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Luna (Vol. 5, Nº 1).
- Punk:** López-Cabello (Vol. 11, Nº 1).
- Rap:** Vélez (Vol. 7, Nº 1).
- Racionalidad:** González (Vol. 3, Nº 2).
- Racismo:** Cardoso (Vol. 8, Nº 1).
- Raza:** Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, Nº 2).
- Razonamiento:** Plascencia (Vol. 8, Nº 1).
- Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1).
- Reality:** Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1).
- Recolección de datos:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, Nº 1).
- Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2).
- Recompensa:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella, Lütz (Vol. 10, Nº 2).
- Reconfiguración institucional:** Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1).
- Recesión económica:** Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2).
- Reclusión de mujeres:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, Nº 1).
- Red social:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2).
- Redes:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Redes del cuidado:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2).
- Redes sociales:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1).
- Reflexión:** López (Vol. 3, Nº 1).
- Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Reforma educativa:** Aparicio (Vol. 7, Nº 1).
- Reforma instructorista:** Ossa (Vol. 8, Nº 2).
- Refugiados políticos:** Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2).
- Reflexividad dialógica:** Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1).
- Regla sociomorales:** Plascencia (Vol. 8, Nº 1).
- Regulación temperamental:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, Nº 2).
- Rehabilitación de la conducta trasgresora:** González-Laurino (Vol. 13, Nº 2).
- Reivindicaciones:** Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1).
- Relación terapéutica:** Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, Nº 1).
- Relacion padres/madres-hijos/hijas:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, Nº 1).
- Relación de pareja:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
- Relaciones padres-hijos/hijas:** Aguirre-Dávila (Vol. 13, Nº 1).
- Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2).
- Relaciones de poder:** Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1).
- Relaciones institucionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1).
- Relaciones intergeneracionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, Nº 2).
- Relaciones interpersonales:** Mesa, Gómez (Vol. 11, Nº 2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, Nº 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, Nº 2).
- Relaciones padres -hijos:** Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, Nº 1).
- Religión:** Albuquerque (Vol. 10, Nº 1).
- Remesas:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2).
- Rendimiento académico:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, Nº 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, Nº 1).
- Repugnancia:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, Nº 1).
- Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1).
- Representación mental:** Álvarez (Vol. 10, Nº 2).
- Representación social:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, Nº 2).
- Representación verbal:** Parra (Vol. 8, Nº 1).
- Representación visual:** Parra (Vol. 8, Nº 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-Vesga, 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, Rabello-de Castro (Vol. 12, Nº 2).
- Resistencias:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1).
- Resistencias pacifistas y pedagogía de los movimientos:** Botero-Gómez (Vol. 13, Nº 2).
- Respiración:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1).

- Responsabilidad:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
- Responsabilidad moral y política:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Respuesta al estrés:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Riesgo:** Sevilla (Vol. 6, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Riesgo social:** González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
- Riesgo alimentario:** Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Riesgos asociados:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Restablecimiento de derechos:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Rol y perfil profesional:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Roles sociales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Roles generacionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Romanticismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Rostro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Saber:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
- Saberes:** Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Saberes populares:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
- Salud:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Mustard (Vol. 7, N° 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
- Salud oral:** González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
- Salud materno-infantil:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1); López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Salud mental:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Salud pública:** Peñaranda (Vol. 9, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
- Salud sexual y reproductiva:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Santo Daime:** B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Sassen:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Satisfacción en el trabajo:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Satisfacción del usuario:** Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Secuestro:** Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).
- Secularización:** Korstanje (Vol. 5, N° 1).
- Segunda modernidad:** Luciani (Vol. 8, N° 2).
- Sedentarismo:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Selección sexual:** Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Sensibilidad Materna:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Sentido de coherencia:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Sentido político de las prácticas:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Sentidos educativos:** Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Sentidos de solidaridad y benevolencia:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Sentidos de la política:** Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1).
- Sentidos del perder y del ganar:** Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
- Sentimientos:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Sentimientos morales:** Erazo (Vol. 2, N° 2).
- Servicios sociales:** Osorno, Aguado (Vol. 8, N° 2); Litichever (Vol. 14, N° 1).
- Sexo inseguro:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Sexo seguro:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Sexualidad:** Bonilla (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9 N° 2); Oviedo, García (Vol. 9 N° 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1).
- Sí mismo:** Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).
- Sicología social:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Sicología del desarrollo:** Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Siglo XX:** Feixa (Vol. 4, N° 2).
- Significaciones:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Significaciones imaginarias:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Significado:** Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Sistémica:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Sistema educativo:** Gilibert (Vol. 11, N° 1).
- Sistema Nacional de Bienestar Familiar:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Sistema de Protección:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Sistema de valores:** Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Símbolo:** Sánchez (Vol. 2, N° 2).
- Simultaneidad:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Sindicalismo docente:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
- Sobrepeso:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Sociabilidad infantil:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Socialidad:** Castillo (Vol. 1, N° 2).
- Socialización:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Micolta (Vol. 5, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11 N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Socialización-resocialización:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad:** Miele, García-Vesga (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad civil:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Sociedad de la información:** Aguilar (Vol. 10, N° 2); Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Sociedad del conocimiento:** Aguilar (Vol. 10, N° 2).
- Socialización política:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Sociedad tecnológica:** Martins, Castro (Vol. 9, N° 2).
- Socio-antropológico:** Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
- Socio-fenomenología:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Sociología histórica:** Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
- Sociología:** Groppo (Vol. 13, N° 2).
- Sociología comprensiva:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Soldados:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Solidaridad:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).
- Solución Nash:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Sordos y sordas:** Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Stencil:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Status sociométrico escolar:** Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Subjetivación:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).

Subjetivación política: Gomez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).

Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).

Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2), Gómez (Vol. 7, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); González (Vol. 10, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).

Subjetividad afirmativa: Gómez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).

Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).

Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).

Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).

Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).

Subjetividades políticas: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).

Sujeto: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).

Sujeto adulto: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2).

Sujeto político: Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).

Sujeto joven desfavorecido: Medan (Vol. 12, N° 2).

Sujeto joven urbano: Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2).

Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1).

Superyó: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 3).

Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).

Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, N° 2).

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); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).

Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2).

Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, N° 2).

Tecnología de la información: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).

Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, N° 2).

Tecnologías de 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); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).

Temperamento y comportamiento prosocial: Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1).

Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2).

Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, N° 2).

Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, N° 1).

Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).

Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).

Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).

Teoría del Apego: Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).

Teoría fundamentada: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).

Teorías subjetivas: Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2).

Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).

Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Sánchez (Vol. 10, N° 1).

Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).

Telefonía celular: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).

TIC: B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).

TICs: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1).

TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).

Tiempo escolar: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).

Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, N° 1).

Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, N° 2).

Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).

Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1).

Titular de derechos: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).

Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, N° 2).

Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, N° 1).

Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).

Trabajo: García-García (Vol. 13, N° 2).

Trabajo agrícola: Luz Roa (Vol. 11, N° 1).

Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, N° 2).

Trabajadores de Contact-Center: Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).

Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1).

Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).

Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).

Trabajo juvenil: Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).

Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).

Trabajo social: Quintero (Vol. 3, N° 1); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2).

Tradición: Da Rocha (Vol. 14, N° 1).

Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).

Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).

Transformación: Korstanje (Vol. 5, N° 1).

Transformaciones: Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).

Transmisión generacional: Pulido, Castro-Orsorio, 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).

Trastorno de la atención: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1).

Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).

- Transtornos mentales:** Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
- Tratamiento penitenciario:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Trauma:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Trayectorias:** Litichever (Vol. 14, 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); Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2).
- 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); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Valores morales:** Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Valle del Cauca:** Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Valle del Jequitinhonha:** Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Venezuela:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Vida cotidiana:** Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Vida familiar:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vida universitaria:** Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Videojuego:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- VIH/Sida:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
- Vínculo afectivo:** Sánchez (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Vínculo familiar:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vínculo madre-hijo:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Vínculo madre-hijo o madre-hija:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Vínculos:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Vínculos significativos:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Violencia:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2); 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); Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Violencia en la educación:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
- Violencia escolar:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Violencia estructural:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Violencia familiar:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Violencia intrafamiliar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Violencia materna:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Violencia política:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Violencias:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Voces infantiles:** Sosenski (Vol. 14, N° 1).
- VO₂max:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Voluntad:** Molinari (Vol. 4, N° 1).
- Voluntariado:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).
- Vulnerabilidad:** Rivera-González (Vol. 9, N° 1).
- Vulnerabilidad social:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
- Vulnerabilidades:** De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1).
- Vulnerabilidad familiar:** Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2).
- Visita domiciliaria:** Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
- Visualidad:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- WISC-R:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- WAIS:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Walter benjamin:** Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Yo:** Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).
- Zona fronteriza:** Urteaga (Vol. 6, N° 2).
- Zona húmeda:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Convocatoria número monográfico: “Democracia, paz y reconciliación desde niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe” Volumen 15, número 2, de julio-diciembre de 2017

Con el objetivo de contribuir a la difusión de productos de nuevo conocimiento y otras producciones académicas sobre la relación de los niños, niñas y jóvenes con la democracia, la paz y la reconciliación en América Latina y el Caribe, la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en El Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de La Democracia, la paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, desarrollado por el Consorcio: “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz” de la Fundación Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional con el aval y la cofinanciación de Colciencias, abren la presente convocatoria a artículos y otros productos de investigación y de experiencias de construcción de paz, democracia y reconciliación, que serán publicados en un número monográfico que se articula en función de la relación niñez-juventud, política y cultura de paz y reconciliación en el marco de la construcción de democracia en el Continente.

Este número monográfico de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud tiene como objetivo ampliar la comprensión de los sentidos y las prácticas políticas en torno a la democracia, la paz y la reconciliación, de niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad, consolidar experiencias orientadas a esta población en América Latina y el Caribe, e impactar las políticas públicas en el campo de la formación ciudadana.

En función de este objetivo se plantean algunas preguntas problematizadoras que dialogan con categorías mediadoras como “cuerpo”, “género”, “generación”, “etnia”, “territorio” y “resistencia”:

- ¿Cuáles son los sentidos y prácticas políticas de los niños, niñas y jóvenes en torno a la paz, la reconciliación y la democracia?

- ¿Cuáles son las narrativas que sobre el cuerpo construyen los niños, niñas y jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad, que se relacionan con sus maneras de construir paz y democracia?

- ¿Cuáles son las particularidades de la configuración y expresión de dichos sentidos y prácticas de los niños, niñas y jóvenes, según su condición de género, generación, etnia y contexto?

- ¿Cuáles son las diferencias que existen en la configuración y expresión de dichos sentidos y prácticas en los distintos países de América Latina y el Caribe?

- ¿Cómo las experiencias desarrolladas en la región con participación de niñas, niños y jóvenes alrededor de la paz, la democracia y la reconciliación, pueden aportar a la discusión sobre estas categorías y derivar lineamientos que impacten la política pública a nivel nacional e internacional?

- ¿Cuál es el estado del arte del conocimiento producido en América Latina y el Caribe sobre sentidos y prácticas políticas en torno a la paz y la democracia en niños, niñas y jóvenes, que puede servir como posibilidad de análisis de sus impactos más significativos a nivel teórico?

- ¿Cuál es el estado de la práctica en torno a experiencias de socialización política en América Latina y el Caribe orientadas a vincular a los niños, niñas y jóvenes en las dinámicas de construcción de país o continente, desde una perspectiva democrática, como posibilidad de análisis de sus impactos más significativos a nivel práctico?

Además de los productos derivados de investigaciones concluidas y en curso, y de experiencias en construcción de paz, democracia y reconciliación, en este número se podrán publicar entrevistas, reseñas de libros y otro tipo de producciones que contribuyan al esclarecimiento de las preguntas y cumplimiento del objetivo en torno a los cuales se organiza la publicación.



La II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, abre sus convocatorias a:

- Muestra Fotográfica y de Póster
- Presentación de Experiencias en Infancias y Juventudes en torno a la Democracia y la Construcción de Paz
- Talleres
- Presentación de libros
- Invitamos a todos los interesados-as a que se inscriban y participen del evento que se

llevará a cabo en la ciudad de Manizales entre el 7 y el 11 de noviembre.

Para mayor información puede seguir el evento en Facebook, visitar nuestra web o escribirnos a:

bienal.clacso.redinju.umz@cinde.org.co

<http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co>



Red de Posgrados
en Infancia y
Juventud RedINJU

GT Juventudes,
Infancias: Políticas,
Culturas e Instituciones
Sociales

Programa Postdoctoral
de Investigación en
Ciencias Sociales, Niñez
y Juventud

Convocatoria latinoamericana Postulación de investigaciones y experiencias significativas en pósteres

VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep

“Nuevos ambientes de aprendizaje en la educación parvularia de 0 a 3 años”

22 al 24 de junio 2016

Santiago de Chile

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Organización Mundial para la Educación Preescolar de Chile (Omep-Chile), organizan el VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep *“Nuevos ambientes de aprendizaje en la educación parvularia de 0 a 3 años”*, que se realizará entre los días 22 y 24 de junio de 2016 en Santiago de Chile.

El objetivo del Congreso es generar una instancia de diálogo, reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias con respecto a prácticas educativas innovadoras en niños y niñas de 0 a 3 años en el ámbito local e internacional, y sobre posibles estrategias, buenas prácticas y lecciones aprendidas para el avance de la calidad de la educación parvularia en la región.

El programa del Congreso está dirigido a directivos y docentes de jardines infantiles; autoridades de educación y formación, docentes y estudiantes de carreras de formación docente y especializaciones en educación inicial; e investigadores en educación infantil, locales e internacionales.

Durante el día miércoles 22, se desarrollará una feria académica donde se presentará una selección de proyectos de investigación y experiencias significativas. Por ello, la presente convocatoria invita a instituciones públicas, privadas y comunitarias a presentar investigaciones o experiencias a través de pósteres, vinculadas con niños y niñas de 0 a 3 años en los siguientes temas (no son excluyentes):

- Juego, creatividad y libre iniciativa.
- Identidad y lugaridad.
- Territorio y cultura.

Características de los Pósteres

La presentación a través de pósteres es una forma de comunicación académica que permite una relación más directa y cercana entre los presentadores y el público del Congreso. De esta forma, se desarrolla una conversación e intercambio de opiniones acerca de experiencias e investigaciones que permiten generar redes y reflexionar en torno a lo que está sucediendo en Latino América y la temática del encuentro.

El póster es un formato visual impreso que tiene las siguientes características:

- Carácter gráfico: puede utilizar fotografías, gráficos, cuadros.
- Debe leerse a dos metros de distancia, por lo tanto hay que resguardar tamaño de letra y color.
- La información dependerá de si se utiliza para presentar una experiencia significativa o una investigación.
- El póster debe presentarse sobre un atril (medidas sugeridas 90x120).

La exposición de los pósteres se realizará el día *22 de junio de 2016* en el marco de una feria académica que forma parte del programa del VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep.

Para poder hacer una selección de los trabajos que podrán presentarse en dicha

oportunidad, indicamos a continuación los requerimientos que son necesarios cumplir.

Las pautas para su elaboración son las siguientes:

Póster de experiencia significativa:

- Título: Extensión máxima de 2 líneas. Debe transmitir la idea central del tema.
- Autor(es), filiación institucional, país.
- Introducción y objetivos: Da cuenta de la postura teórica del investigador, expresa de manera concisa los conceptos que dan soporte teórico al proyecto.
- Metodología: Describe someramente los métodos empleados, paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos de recolección de la información, población o contexto, participantes, recursos, duración y las consideraciones éticas.
- Resultados: Se indican los resultados obtenidos sean definitivos o preliminares. Deben citarse las fuentes de procedencia y los archivos consultados.
- Conclusiones: Es un resumen rápido del objetivo de la experiencia y de los resultados, evitando ser repetitivo y resaltando la importancia de la propuesta desarrollada y de las posibles repercusiones y continuidad de la misma.
- Referencias: Es opcional. Se indican únicamente las referencias citadas. Se pueden escribir las referencias de los resultados publicados (libros, artículos).

Póster de investigación:

- Título: Extensión máxima de 2 líneas. Debe transmitir la idea central del tema.
- Autor(es), filiación institucional, país.
- Justificación: Enuncia las razones identificadas para la realización de la experiencia.
- Objetivos

- Fundamentos teóricos y metodológicos de la experiencia: Son los fundamentos teóricos, conceptuales y políticos que dan sustento y orientación pedagógica, didáctica y metodológica a la experiencia.
- Marco metodológico: paradigma, metodología, muestra, instrumentos de recogida de la información.
- Población participante: Son los actores que participan de manera articulada en la ejecución, evaluación y cualificación de la experiencia.
- Indicadores de resultados: Evidencia del logro de los objetivos, indicadores e impacto, en relación con los recursos económicos, técnicos y humanos.
- Conclusiones: Sintetizan los logros de la experiencia y las recomendaciones para su continuidad.

Evaluación de los pósteres

Un comité académico, conformado por delegados de Junji y Omep analizará los proyectos presentados y hará una selección de aquellos que se expondrán a través de pósteres en la feria académica del VII Congreso Latinoamericano Junji-Omep.

La decisión del comité será notificada vía email a los postulantes seleccionados y las sugerencias si correspondieran, el *viernes 8 de abril 2016*.

Proyectos seleccionados y exhibición

Los postulantes seleccionados deberán llevar impresos sus pósteres al lugar del evento el día 21 de junio 2016 a partir de las 17:00 horas y colocarlos en los soportes proporcionados por la organización en el espacio de la feria académica designado para este fin. Los pósteres estarán expuestos entre las 9:00 y 18:00 del día 22 de junio de 2016, espacio en el que los autores deben estar presentes para exponer sus trabajos a los asistentes de la feria.

En caso de que el expositor se vea impedido de entregar personalmente su póster, o asistir el día de la feria, debe comunicarse al mail congreso@junji.cl.

Proceso para la postulación de los pósteres

Enviar la ficha de inscripción del proyecto a congreso@junji.cl incluyendo el texto Postulación Pósteres Congreso Junji-Omep en el asunto. Todas las postulaciones recibidas serán confirmadas a través de un email; si el participante no recibe esta confirmación, significa que la postulación no fue recibida.

Costo de participación

La presentación de pósteres en la Feria Académica es totalmente gratuita, el expositor sólo incurre en los costos de impresión y transporte del póster, y de su envío en caso de no poder entregarlo personalmente el día 21 de junio de 2016.

Consultas

Se recibirán consultas al correo congreso@junji.cl

Boletín de Novedades 230 de la Organización de Estados Iberoamericanos

Especialización en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía

Introducción

El objetivo de este curso es ofrecer una formación innovadora y de calidad en el ámbito de la Educación Artística.

El programa se dirige a docentes, artistas y otros profesionales interesados por desvelar las posibilidades que las artes aportan a la mejora de la educación y en adquirir formación relacionada con los procesos que intervienen en la organización, diseño y desarrollo de proyectos de Educación Artística, así como con la elaboración de materiales educativos específicos.

Este Programa se ofrece conjuntamente con la *Universidad de Valladolid*. Los interesados pueden optar a realizar el curso con matrícula de la Universidad o sin ella.

Al finalizar el curso, los participantes serán capaces de:

- Comprender el sentido y la finalidad de la educación artística.
- Reconocer, valorar y, en su caso, adaptar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje artístico que permitan innovar y mejorar la propia labor docente.
- Utilizar los distintos lenguajes artísticos como herramientas al servicio de la creación, la expresión, la comunicación y la comprensión de la realidad, desarrollando al mismo tiempo habilidades y destrezas necesarias para la apreciación y creación de producciones artísticas.
- Adquirir habilidades y recursos para programar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje y proyectos artísticos en contextos de educación formal y no formal.
- Gestionar la progresión del aprendizaje artístico del alumnado.
- Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas en el ámbito de la educación artística.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social en el diseño y gestión de proyectos de educación artística, creando una cultura de trabajo transdisciplinar y colaborativo.
- Conocer y desarrollar proyectos artísticos que integren los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la educación artística en contextos formales y no formales.

Manual de Antigua. Indicadores de percepción pública de la ciencia y la tecnología

El Manual de Antigua es una propuesta técnica que tiene por finalidad proponer una metodología común y recomendaciones prácticas para la implementación de las encuestas nacionales sobre percepción pública de la ciencia y la tecnología que llevan adelante los organismos nacionales de ciencia y tecnología (Oncyts) de Iberoamérica. El Manual ofrece una guía técnica para la implementación de estos estudios y, al mismo tiempo, busca capitalizar la discusión internacional reciente.

Este libro ha sido editado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (Ricyt), en conjunto con el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (Oocts), de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La elaboración del Manual de Antigua estuvo a cargo de un grupo de expertos coordinado por Carmelo Polino (Ricyt) con la colaboración de Yuriy Castelfranchi (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

El equipo técnico estuvo formado por Montaña Cámara Hurtado (Universidad Autónoma de Madrid, España); Sandra Daza (Observatorio de Ciencia y Tecnología, Colombia); José Antonio López Cerezo (Universidad de Oviedo, España); Myriam García Rodríguez (Universidad de Oviedo, España); y Carlos Vogt (Universidade Virtual do Estado de São Paulo y Universidade Estadual de Campinas, Brasil).

La Ricyt y la OEI agradecen a todas las personas e instituciones que a lo largo de estos años han brindado su apoyo para el desarrollo de los proyectos conjuntos que sentaron las bases para la elaboración del presente Manual. Entre ellas especialmente a la Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp, Brasil); la Universidade Estadual de Campinas (Brasil); la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (Fecyt); la Secretaria do Ensino del Estado de São Paulo (Brasil); el Observatorio de Ciencia y Tecnología y Colciencias (Colombia); la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicyt, Chile); la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Senacyt, Panamá); el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT, Venezuela); la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (Anii, Uruguay); el Centro Redes (Argentina); las universidades de Oviedo y Salamanca (España); la Universidad de la República (Uruguay); el Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies, Portugal); y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Aecid).

Papeles del Observatorio N° 8-La promoción de la cultura científica

El presente documento ha sido elaborado por Carina Cortassa y Carmelo Polino como parte del proyecto que coordinan de forma conjunta sobre “prácticas y valores en la comunicación social de la ciencia en Iberoamérica (2013-2015)”, implementado en el marco de la línea de trabajo de percepción pública de la ciencia y participación ciudadana del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Edición provisional.

¿De qué modo se integra la promoción de la cultura científica en las políticas públicas de ciencia y tecnología (CyT) en los países iberoamericanos? ¿A qué fines y demandas particulares responde? ¿Mediante qué tipo de estrategias y acciones es encarada la problemática en cada contexto?

El propósito de este estudio es analizar cómo se incorpora el interés por la cultura científica en el discurso de los correspondientes Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología (Oncyt) y de qué manera eso se concreta en el diseño de estrategias y en la implementación de acciones e instrumentos. Buena parte de los países relevados registra referencias al estímulo de la cultura científica en el marco integral de las políticas sectoriales. Eso supone un desplazamiento positivo de cierto estatus lateral asignado durante mucho tiempo a este tipo de prácticas, actualmente más visibles tanto a nivel retórico como de gestión. Con matices en cuanto al mayor o menor grado de detalle o importancia que se les reconoce, también en la terminología y en los objetivos planteados para las estrategias y acciones relativas, su inclusión se expresa en los documentos de políticas y en la creación de áreas institucionales específicas que dan cuenta de esos avances, como así también en la diversidad de actividades, objetivos, y públicos destinatarios, y en la consolidación de sus mecanismos operativos.

Sin embargo, aunque el panorama general es auspicioso, existen cuestiones pendientes que es preciso señalar. La primera de ellas se relaciona con la distancia que se advierte en ciertos casos entre los planteamientos expresados en las leyes, planes u otros documentos vigentes, y el plano de las acciones efectivas. En otras palabras, la relevancia asignada al fomento de la cultura científica ciudadana en el nivel discursivo no siempre se corresponde significativamente con lo que se manifiesta en las prácticas. La segunda cuestión concierne a la heterogeneidad de actividades que en cada contexto se aglutinan bajo las etiquetas de divulgación, popularización, apropiación del conocimiento, cultura científica y otras similares. Esta fragmentación no sólo representa una dificultad al momento de reconstruir el estado real de las políticas para el área, sino que, asimismo,

trae aparejado un obstáculo para el diseño de indicadores e instrumentos que permitan su evaluación y comparación.

Especialización en Educación Matemática

Introducción

La evolución del conocimiento y de las técnicas que ayudan a enseñar y a aprender, hacen que la formación permanente sea imprescindible si queremos tener un profesorado y una enseñanza de calidad. Y estos dos elementos son de los necesarios para conseguir que la sociedad avance en su desarrollo científico, tecnológico y en la conquista de su estado de bienestar al que se debe aspirar como objetivo colectivo. En esa línea, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) desea colaborar con todos los Estados de la región ofreciendo un curso para la formación permanente del profesorado de matemáticas de Enseñanza Secundaria cuyas características y temporalización se detallan a continuación contribuyendo de manera importante al desarrollo del Programa Metas Educativas 2021.

Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han experimentado tal desarrollo en estos últimos tiempos, que obligan a las instituciones educativas a hacer un esfuerzo para que el profesorado pueda acceder a ellas y aprovechar todo lo que de positivo tienen a la hora de enseñar y de aprender Matemáticas. El profesorado en ejercicio debe ser consciente de la importancia que tienen estos recursos en la Educación para adquirir, cuanto antes, la formación necesaria con la que dar respuesta profesional al reto diario de enseñar. En tal sentido es importante destacar que no es necesario que el participante posea una formación previa en el manejo de los medios informáticos porque, precisamente, uno de los objetivos del curso es proporcionarles los conocimientos para que puedan apreciar la potencia de esos recursos y cómo se utilizan en el aula.

La OEI estima, además, que es el momento de aprovechar este recurso para intentar hacer lo que, hace pocos años, sería impensable no solo por el elevado coste, sino por las

complicaciones logísticas que supondría la organización. Nos referimos a emprender este Plan masivo para la formación permanente del profesorado para el que espera poder contar con el deseo de formación y con el aporte personal de cada uno de los participantes.

El Plan es una oferta que hace la OEI a todos los Estados pertenecientes a la organización con el fin de colaborar en los programas de cualificación profesional que tiene cada uno de ellos. Para dar forma a esa colaboración, en cada país se entablarán conversaciones con los responsables educativos para hacerles llegar las claves del proyecto y concretar en cada caso los convenios que permitan su desarrollo.

Organización

El curso lo convoca la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el seno de su Centro de Altos Estudios Universitarios y de su Instituto Iberoamericano de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática IBERCIENCIA con la participación de aquellos países Iberoamericanos que decidan incorporarse al proyecto.

Además, presta su colaboración la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía (España) a través de la Universidad de Córdoba que presta su estructura para la coordinación del Curso.

El organismo convocante cuenta con el apoyo de la de la Federación Iberoamericana de Sociedades de Profesores de Matemáticas (Fisem) con el apoyo de la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas “Isaac Newton” y de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática “Thales”.

Objetivos

Los objetivos de la escuela de formación *online* son:

- Ofrecer actividades de formación al profesorado de matemáticas de Educación Secundaria para mejorar sus competencias científicas, técnicas y didácticas.
- Ofrecer un espacio común para la formación permanente del profesorado

aprovechando las ventajas que ofrece la formación online.

- Fomentar el uso de las TIC por parte del profesorado de matemáticas. En tal sentido, a quienes participen se les proporcionarán los conocimientos necesarios para que los manejen con soltura, aprecien su potencia educativa y los utilicen como recurso didáctico, bien en la preparación de sus clases bien en la propia aula cuando se den las condiciones.
- Favorecer la incorporación de las TIC como recursos didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Mostrar nuevos materiales y recursos didácticos al profesorado para su utilización en el aula y su perfeccionamiento profesional.
- Proporcionar materiales e ideas para la dinamización matemática de los centros educativos y procurar así un acercamiento de los estudiantes a la asignatura por vías distintas del aula y el desarrollo de capacidades que le faciliten el estudio y el aprendizaje de las matemáticas.
- Establecer espacios para compartir experiencias y materiales elaborados por el profesorado.
- Crear un potente Centro de Recursos online que pueda ser visitado por cualquier docente y bajar cuantos documentos le interesen a coste cero.

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la
dirección electrónica: <http://revistaumanizales.cinde.org.co>)

Ciencia, política e infancias... Una charla con Eduardo Bustelo Graffigna*

PAULA HELENA MATEOS**

Profesora Investigadora Extensionista (Universidad Nacional de San Juan)

• **Resumen (descriptivo):** *Se trata de una entrevista realizada a Eduardo Bustelo Graffigna (San Juan, 1945-2014), teórico y catedrático argentino, especializado en temas de infancias y políticas públicas. La entrevista es una charla libre sobre cuestiones que van desde su formación académica y aspectos teóricos específicos de la política pública, hasta su desempeño en Unicef, el proceso de construcción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la ratificación de la Convención en Argentina.*

Palabras clave: Infancia, juventud, política gubernamental (Tesauro de la Unesco).

Science, politics and childhood...A chat with Eduardo Bustelo Graffigna

• **Abstract (descriptive):** *This is an interview with Eduardo Bustelo Graffigna (San Juan, 1945-2014), Argentine theoretician, childhoods and public policy specialist. The interview is a free talk about his academic life, his Unicef performance, his theoretical developments of public policy, the International Convention on the Rights of the Childhood construction process and the Convention ratification in Argentina.*

• **Key words:** Childhood, youth, public policy (Unesco Thesaurus).

Ciência, política e infância... um bate-papo com Eduardo Bustelo Graffigna

• **Resumo (descritivo):** *Esta é uma entrevista com Eduardo Bustelo Graffigna (San Juan, 1945-2014), professor teórico e Argentina, especializado em questões de infâncias e políticas públicas. A entrevista é uma conversa livre sobre: sua formação acadêmica, questões teóricas de política pública, seu desempenho na Unicef, o processo de construção da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e a ratificação da Convenção na Argentina.*

Palavras-chave: Crianças, juventude, política pública (Thesaurus da Unesco).



Foto: Cecilia Rabbi Baldi de Bustelo.

* La entrevista se realizó en el marco de la investigación “Estado de Situación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”. Convenio UBA-Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (Senaf) del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) de la Nación. Dir. Dra. Carla Villalta (UBA-Conicet). CoDir. Dra. Valeria Llobet (Unsam-Conicet), financiamiento Senaf-MDS. Se realizó entre los años 2010 y 2011 en la Ciudad de San Juan, Argentina.

** Magister en Educación. Socióloga. Profesora Titular de la Universidad Nacional de San Juan. Investigadora. Directora del Programa Universitario de Estudios de Infancias y Adolescencias de la UNSJ. Extensionista. Coordinadora del Equipo de Filosofía con Niñas, Niños y Adolescentes de la UNSJ. Participante en el Grupo de Trabajo en Infancias y Juventudes (GT Inju-Clacso).

Hace poco menos de dos años falleció en San Juan -su ciudad y la mía-, Eduardo Bustelo Graffigna, referente imprescindible para quienes estudiamos temas de políticas públicas de infancias. No es un lugar común decir qué nos deja su obra... A quienes tuvimos el privilegio de conocerlo, de consultarlo, nos deja también su recuerdo, su buen humor, su permanente urgencia en renovar utopías.¹

Nota al margen 1:

Es extraño ponerles rostro y anécdotas a los autores... Quienes vivimos lejos de los grandes centros productores de teoría, no conocemos a los autores y nos vamos acostumbrando a leer libros "sin rostro" (...o con rostros lejanos, circunscritos a una que otra foto vista aquí y allá...)

Quizás por eso me sorprendí tanto cuando supe un día que Eduardo Bustelo, 'ese' teórico que yo venía estudiando desde hacía algunos años, que había publicado múltiples papers, que había sido consultor de Unicef, que había intervenido en los debates por la Convención Internacional de los Derechos del Niño-, en fin, 'ese' Bustelo, vivía en San Juan, la misma ciudad donde vivo yo, en el lejano oeste de la Argentina, en las faldas de la Cordillera de los Andes, a unas pocas cuadras de mi casa.

...
La entrevista que sigue es una selección temática emergente de una larga y generosa charla que se extendió durante dos mañanas hacia fines de 2010 y que revisamos juntos ya en 2011. En ese momento, era diputado provincial y estaba trabajando en un proyecto de ley provincial que luego fue pionera a nivel nacional e internacional: la reforma de la ley electoral que habilitó -de manera opcional- el voto a los adolescentes desde los 16 años.

El primer día de nuestra charla -por ser el legislador de mayor edad y en circunstancias de sendos viajes del gobernador y del vicegobernador-, estaba a cargo del poder ejecutivo provincial:

"...Se encuentra Usted ante el Gobernador en ejercicio", me dijo con tono solemne, "...así que en cualquier momento me pongo a firmar decretos revolucionarios..." y estalló en una sonora carcajada. Esta -casi primera- frase me sorprenderá gratamente. De un plumazo desacartonará la imagen de intelectual serio, para dar lugar a un exquisito personaje políticamente apasionado y genuinamente divertido con quien tendré el privilegio de discurrir a partir de ese momento.

1. "Los que armaron mi cabeza"

PHM: Usted es politólogo...

EBG: Yo soy Licenciado en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo². Después me fui a estudiar a Chile. Es que en Argentina en esa época no había posgrados en Ciencias Políticas. Había una Facultad, en Santiago de Chile, donde hice mi primer posgrado en Políticas y Administración Públicas.

PHM: ¿En qué año?

EBG: Eso fue en el año 69, me fui para allá a finales del 69...

PHM: ¿Qué momento para estar estudiando en Chile...!

EBG: Sí, en ese momento estaba la transición de Frei-Allende y a mí me tocó vivir los años del presidente Allende. ¡Fueron años únicos! En ese momento, en Santiago de Chile hubo una gran condensación de intelectuales y fue un momento muy importante para las Ciencias Sociales. Ahí surgió la Teoría de la Dependencia. Por ejemplo, mi profesor en Teorías Sociológicas fue Fernando Henrique Cardoso³. Mi profesor en Administración Pública fue Lagos⁴. Estudiábamos la Teoría

1 La referencia es a la Ciudad de San Juan, Argentina. Lo de su ciudad y la mía es, además de una realidad empírica, una cita libre a Elegía, de Miguel Hernández.

2 Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. En adelante será citada como UNCuyo.

3 Fernando Enrique Cardoso (Río de Janeiro, Brasil, 1931) Sociólogo y académico brasileño. Miembro del Partido de la Social Democracia Brasileña. Fue presidente de Brasil entre 1995 y 2002.

4 Ricardo Froilán Lagos Escobar (Santiago de Chile, 1938) Abogado, economista, académico chileno. Miembro del Partido Socialista de Chile. Fue presidente de Chile entre 2000 y 2006.

de la Marginalidad con Quijano⁵. Estaba Jorge Ahumada⁶ en la División de Desarrollo Económico de la Cepal. También estaba Atilio Borón⁷, que enseñaba la Teoría de la Modernización. Estaban Teotonio Dos Santos⁸, Francisco “Chico” de Oliveira⁹, José Serra... José Serra¹⁰ es toda una paradoja porque era profesor de economía marxista... ¡Serra era marxista en ese momento!... jajaja. Era marxista declarado. Después fue a estudiar a los Estados Unidos, hizo su doctorado y ahí abandonó sus convicciones marxistas.

Estaba en Chile el que luego será mi gran maestro, con quien hice mi posgrado, el mejor de los que armaron mi cabeza. Un gran científico argentino, que fue Oscar Varsavsky¹¹.

Eran una gran condensación de intelectuales que estaban, gran parte de ellos, exiliados. Había un florecimiento único en las Ciencias Sociales en América Latina que no ha vuelto a repetirse...

Se afirmaba como una cosa fundamental la supremacía de lo práctico sobre las otras categorías analíticas. Y, dentro de la categoría praxis, el conocimiento como potencia transformadora. No era una cuestión encerrada

en sí misma. El conocimiento autonomizado de la realidad entendía una ciencia que sólo se convocaba a ella misma en sus competencias argumentales.

Nosotros pensábamos la ciencia siguiendo la Tesis 11 sobre Feurbach¹²: los filósofos, los académicos interpretan el mundo, pero trabajando para transformarlo.

PHM: Recuerdo un libro de Varsavsky de esos años. El famoso “Ciencia, política y científicismo”.

EBG: Un libro fantástico. Él era profesor de la Facultad de Exactas en la Universidad de Buenos Aires. Y salió de la universidad en la noche de los bastones largos¹³ y nunca más volvió. Mucho después, con Oscar, cuando se funda la Oficina de la CEPAL¹⁴ en Buenos Aires, volvimos a Argentina a trabajar. Oscar dirigió el proyecto sobre Análisis y Perspectivas de la Economía Argentina. En los primeros años setenta, yo entro a trabajar ahí con él... Oscar era un gran modelista matemático. Él había hecho la mayoría de los modelos matemáticos de proyecciones económicas y demográficas en América Latina.

Con Varsavsky trabajamos un modelo para hacer proyecciones de la economía argentina. Con ese modelo hicimos (con un equipo) las estimaciones cuantitativas del Plan Nacional para la Reconstrucción y Liberación Nacional de Perón. También diseñamos un sub modelo educativo para hacer proyecciones sobre las adaptaciones en la educación.

Gran experiencia... En un modelo matemático, se aprenden a ver las interrelaciones del sistema social con el sistema económico y el sistema político. Es fascinante...

5 Aníbal Quijano (Yamana, Perú, 1928) Sociólogo, politólogo y académico peruano. Profesor en la Universidad Ricardo Palma en Lima y Universidad de Binghamton en New York. Realiza estudios sobre globalización y colonialidad del poder.

6 Jorge Ahumada (Santiago de Chile, 1915) Ingeniero agrónomo, economista y académico chileno. Fue miembro de la Cepal.

7 Atilio Borón (Buenos Aires, Argentina, 1943) Politólogo, sociólogo y académico argentino. Profesor en la UBA. Investigador de Conicet. Fue secretario ejecutivo de Clacso entre 1997 y 2006.

8 Teotonio Dos Santos (Carangola, Brasil, 1936) Sociólogo y académico brasileño. Profesor emérito de la Universidade Federal Fluminense (UFF) y Coordinador de la Cátedra y Red Unesco de Economía Global y Desarrollo Sustentable (Reggen). Se considera uno de los creadores de la Teoría de la dependencia.

9 Francisco Chico de Oliveira (Recife, Brasil, 1933). Sociólogo y académico brasileño, uno de los fundadores del Partido de los Trabajadores del Brasil, si bien ha expresado una oposición fuerte a Lula dentro del PT. Actualmente Profesor en la Universidade de Sao Paulo.

10 José Serra (Sao Paulo, Brasil, 1942) economista y político brasileño, miembro del Partido de la Social Democracia Brasileña, colaborador cercano de Fernando Henrique Cardoso. Actualmente es miembro del gabinete del gobierno golpista de Temer.

11 Oscar Varsavsky (Buenos Aires, Argentina, 1920-1976) De formación inicial como químico y físico cuántico, resalta luego como especialista en construcción de modelos matemáticos para el análisis de cuestiones socioeconómicas, políticas y culturales.

12 Alude a la 11 Tesis sobre Feurbach de Karl Marx “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”

13 Varsavsky fue una de las miles de víctimas del hecho represivo conocido históricamente como la noche de los bastones largos, ocurrido el 29 de julio de 1966. Se trató de la irrupción violenta en los claustros universitarios, de la Policía Federal, durante la dictadura del general Onganía. Más allá del episodio represivo en sí, el objetivo de amedrentamiento y amenaza de parte de la dictadura produjo la renuncia de cientos de catedráticos que partieron al exilio. En algunas facultades como la de Ciencias Exactas, donde se desempeñaba Varsavsky, las renunciaciones alcanzaron el 70% del plantel de docentes-investigadores.

14 Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.

Paralelamente, fuera de la oficina, hicimos un sistema matemático para el análisis político... ¡Un ejercicio hermoso...! Reprodujimos matemáticamente la Revolución de Mayo de 1810. Calibramos todos los coeficientes dentro de un modelo, reproduciendo la Revolución de Mayo. Bueno, con este modelo matemático, probamos que el socialismo era viable en la Argentina, ya en 1810. ¿Se da cuenta? ¡100 años antes que la revolución bolchevique... jajaja! Nosotros teníamos una teoría muy particular de ver cómo se construía el socialismo: a través del sistema educativo.

PHM: Suena todo muy gramsciano.

EBG: Sí... gramsciano antes de Gramsci y marxista antes de Marx... Un gran aprendizaje... fue una gran experiencia haber trabajado con Oscar. Yo puedo haber estudiado en muchos lados, pero a mí, esa experiencia, que como le decía, me armó la cabeza, mi manera de pensar, el modo como uno se dirige a la realidad y funda sus posibilidades analíticas, todo eso se lo debo a Oscar...

PHM: ¿Y después?

EBG: Y después me tuve que ir... Me fui a Inglaterra a estudiar Política Social, en el Departamento de Administración Social de la London School of Economics. Es una escuela donde va gente muy rica -más en ese momento-. Yo no tenía ninguna posibilidad de pagar las cuotas. En ese momento eran US\$ 60.000 por año. Pero conseguí una beca mínima, a través de las Naciones Unidas.

Quería estudiar con un gran especialista en políticas públicas, el Dr. Tilburg -creador del Servicio Nacional de Salud-, y cuando llegué allá, hacía tres meses que se había muerto de cáncer de hígado. Para mí fue duro porque había hecho mi programa académico con él. En esos días le hicieron una especie de recopilación de sus últimos escritos y publicaron un libro.

Ahí salió un artículo donde contaba su experiencia como paciente con cáncer, con el Servicio Nacional de Salud de Inglaterra. Él era consultor de la Comisión Económica Europea y también era Lord, miembro de la Cámara de los Lores. Una persona tan destacada como humilde. En el artículo cuenta que el Servicio Nacional de Salud le había asignado a él dos

días a la semana para tratarse en una bomba de cobalto, en un hospital al este de Londres. Y a esa misma hora había un ciudadano pakistaní -un working class- que también estaba programado para entrar y hacerse las aplicaciones de cobalto.

PHM: Al lado del lord.

EBG: Al lado del lord. Entonces Tilburg se pregunta en ese artículo qué determinaba quién entraba primero. Y se responde que lo que determinaba quién entraba primero era el azar del tráfico de Londres. "A veces él llegaba primero. A veces yo llegaba primero. Y así tienen que ser los servicios sociales, universales, sin distinción de raza, de nacionalidad". Ese artículo... esa frase... me marcaron para siempre...

La verdad es que fue otra muy buena experiencia porque ese departamento es de tradición socialista, de los grandes reformadores sociales ingleses. Había un grupo muy importante que estudiaba la cuestión de la pobreza. Y ahí entré yo y comencé a indagar en temas de infancia.

Cuando terminé mis estudios me fui a trabajar a Brasil porque no podía volver acá por la dictadura militar. Había sido expulsado de la Universidad. Para ese entonces fui contratado por Unicef.

... Pero además no quería estar en Inglaterra. Porque para ese entonces fue cuando empezó a gobernar la Thatcher...

PHM: ¿Cómo fue ese momento?

EBG: Le voy a decir la verdad, nunca viví en Inglaterra con la señora Thatcher en el gobierno. Al contrario. Cuando la vi -antes o después de ser primera ministra, todas las veces que la vi, la vi siendo derrotada en el Parlamento. Cuando ella fue electa dije que nunca iba a volver a Inglaterra hasta que ella se fuera. Y no volví hasta que ella se fue, pese a que fui invitado a varios congresos.

PHM: Tendría que haber vuelto a Inglaterra antes -lo digo con todo respeto-. Hubiera perdido antes.

EBG: Es que tendría que haber perdido siempre... ¡siempre! La vi perder muchas veces... hasta que un día ganó...

Pero también un día, perdió... todo llega...

Nota al margen 2:

Bustelo juega con sus juguetitos... llama la atención, un señor tan importante, moviéndoles los bracitos, poniéndolos de pie... acomodando sus juguetes en fila, enfrentados... como dejándose interpelar por ellos. El especialista en infancias, atravesado por la infancia, reviviendo la propia, absorto, recuperando navidades.

El escritorio está lleno de papeles, libros y juguetitos. Se ve que ha hecho el esfuerzo de dar una ordenada... infructuosa.

Una banderita argentina hace equilibrio arriba de unas cuantas carpetas y cada tanto la reubicará, cuidando que no se caiga.

Tiene como marco personal, detrás de su escritorio, una importante biblioteca, llena de libros, que consultará cuando toque temas específicos. No hay ningún símbolo religioso a la vista, ni las típicas fotos con autoridades.

La oficina es austera, despojada. Solo dos cuadros evidencian sus pasiones: una obra intensa en colores y texturas, de autoría de Cecilia, su esposa, artista plástica, y un retrato de Evita Perón, sonriendo, con el pelo suelto, al viento.

2. Una genealogía de la Convención: de las necesidades al derecho

PHM: Cuénteme de su historia en Unicef.

EBG: Unicef... no era cuestión que estaba programada en mi vida porque yo lo que quería era volver a Argentina, pero no podía... No busqué ser funcionario internacional. Ni lo esperaba.

Mientras yo estaba en Brasil, donde se estaba haciendo el cuarto Plan Nacional de Desarrollo y querían hacer un modelo matemático, pero a partir de la satisfacción de las necesidades básicas. En ese momento, el concepto de necesidades básicas era un concepto líder en la política social. Todo se hacía con base en el concepto de necesidades básicas insatisfechas, NBI. Una paradoja... Era un plan encargado por el general golpista, Figueiredo¹⁵.

15 Joao Baptista Oliveira Figueiredo (1918-1999, Río de Janeiro,

PHM: ...paradojas de la política.

EBG: Claro. Después fui a Colombia, donde tuve la responsabilidad del área de programación y evaluación de Unicef para toda América Latina. Recién ahí comenzamos a trabajar la cuestión de la Convención. Había que salirse del concepto de necesidad, que era el concepto fundante, para pasar al concepto de derecho. Esta cuestión conceptual fue una transformación muy importante.

PHM: ¿Y cómo fue esa lucha?

EBG: Fue dramática.

PHM: ¿Quiénes estaban de un lado y del otro?

EBG: La lucha estaba dentro de los organismos internacionales. Nosotros, en Unicef, teníamos un director ejecutivo que hizo una gran gestión. Era economista, Richard Jolly¹⁶. Él tenía como consultor a otro gran economista, un viejito que se llamaba Hans Singer¹⁷, el creador de la Teoría de los Términos de Intercambio. También había un asesor de la primera ministra de la India, Indira Gandhi. Estaban también el economista Cornia¹⁸, Frances Stewart¹⁹ (de la Queen Elizabeth House, de la Universidad de Oxford). Ahí armamos un buen grupo.

Primero, hicimos el libro “Ajuste con rostro humano”, en el 1987, que se hizo contra el Fondo Monetario Internacional. Y ahí, ‘a la organización de los niños’ (Unicef) nos objetaron... “¿cómo ustedes se meten en el campo de la economía?”.

Y la lucha conceptual fue muy fuerte: el Banco Mundial, el BID, y todos los bancos

Brasil). Militar brasileño. Ejerció la presidencia a través de un golpe de estado entre los años 1974 y 1978.

16 Richard Jolly (1934, Hove, Inglaterra), economista y académico inglés, especializado en temas de desarrollo económico. Catedrático de la Universidad de Sussex.

17 Hans Singer (1910-2006, Elberfeld, Alemania), economista y académico especializado en temas de desarrollo. Se formó con Keynes en la Universidad de Cambridge. Trabajó junto con Raúl Prebisch y Richard Jolly.

18 Frances Julia Stewart (1940, Kendal, Inglaterra), economista y catedrática inglesa. Especialista en estudios de desarrollo y seguridad social, desigualdades y etnicidad.

19 Giovanni Andrea Cornia (1947, Florencia, Italia), economista y catedrático italiano. Especialista en desarrollo económico regional. Actualmente, dirige el Departamento de Desarrollo Económico de la Universidad de Florencia.

tenían el concepto de necesidad como criterio para la asignación de los recursos de la política social. Entonces nosotros -desde Unicef- hicimos el avance desde el concepto de derecho.

PHM: Un cambio de paradigma, pasar de la necesidad a los derechos...

EBG: Así es. En el fondo había un problema territorial. El concepto de necesidad hacía que los bancos de los organismos internacionales se concentraran en África y en el sudeste asiático, que era donde había más pobreza. Para ellos, América Latina era una especie de clase media internacional, que no tenía necesidad. Entonces ahí nosotros introdujimos el concepto de derecho en el contexto de esa discusión recolocando a América Latina en el escenario de la discusión internacional sobre la discusión de los recursos.

En el marco de esta lucha se comenzó en Unicef a trabajar con la idea de la Convención. Obviamente que los países africanos, India, Pakistán, los países del sudeste asiático, se oponían al concepto de derecho.

PHM: Les era funcional el concepto de necesidad.

EBG: Claro. Luego se hizo la Convención Internacional, con el impulso decisivo de Mr. James Grant²⁰, Director Ejecutivo de Unicef, quien, además de ser un gran militante de la causa del bienestar de los niños, fue el que políticamente pensó este instrumento. Se consiguió que el Vaticano ratificara la Convención, que el Consejo Mundial de Iglesias ratificara la Convención.

Un gran avance... Aunque de todos modos, yo siempre fui crítico del espíritu de la Convención, porque responde al conflicto este-oeste de fines de los 80 y a la tensión entre los derechos individuales -posición que era apoyada por los Estados Unidos- y los derechos sociales -posición apoyada por la entonces Unión Soviética-.

La Convención se formula en el marco del triunfo del neoliberalismo y de la consolidación máxima de la ideología individualista. Es muy

duro lo que le voy a decir, pero yo creo que la Convención tiene inspiración tatcheriana, porque enfatiza en el individuo y en la categoría de hijo antes que en la de infancia o niñez, como sujeto colectivo, plural, social. Esta será la próxima gran batalla conceptual y política.

Nota al margen 3:

Una anécdota: En el año 2012 se realizó en San Juan el Congreso Mundial de Infancia.

En simultaneidad, se realizó un Congreso Nacional de niñas, niños y adolescentes de la Argentina, con 1.500 participantes de todo el país. Bustelo trabajó arduamente en la realización del “Congreso de grandes” y del “Congreso de chicos”.

...

En una de esas largas reuniones preparatorias, se le ocurrió “¿y si les damos pelotas a los chicos...? Imagínese... 1.500 pelotas... y que vayan al predio del Congreso Mundial... y que les tiren las pelotas a los académicos...!!! Juájajaja... estaría buenísimo...”.

Alguien de la organización -que entendió este raptó de humor- comentó: “Parece que anda con ganas de desquitarse, Eduardo...”.

Bustelo reflexionó un instante y todavía riendo dijo: “...mejor no... si le quiero tirar un pelotazo a alguien, mejor se lo tiro yo mismo, no le parece...”

3. La Convención en Argentina, o bien del madreterresismo a los derechos (“Si se hubieran apiolado no hubiera salido...!!!”)

PHM: ¿Cómo fue el proceso de la ratificación de la Convención en Argentina?

EBG: Para comenzar, eran los 90. Cuando usted se instalaba en Argentina tenía que hablar con la Iglesia y con la Sociedad Argentina de Pediatría porque si no había alianza con esos sectores, olvídense de cualquier acuerdo... Nosotros hicimos una alianza con la Iglesia, con la Sociedad Argentina de Pediatría y con

20 James Grant (Beijing, China, con ciudadanía canadiense, 1922-1995) Director ejecutivo de Unicef entre los años 1980 y 1995. Fue uno de los principales impulsores de la Convención Internacional por los Derechos del Niño.

la Ctera²¹: los maestros son los que están todo el día con los niños, los médicos están con los niños y la Iglesia... buéh... obviamente, tiene un campo de dominio y una narración sobre estas cuestiones. Parecerá extraño (yo nunca me lo hubiese imaginado), pero fue un gran instrumento contar con la Iglesia.

Estábamos en la época de Menem y cuando Argentina fue a la Asamblea General, fue la primera dama, la señora Zulema Yoma (de Menem) en representación del Ejecutivo, y Argentina votó favorablemente.

PHM: *Me imagino lo difícil que debe haber sido compatibilizar las tensiones en este contexto...*

EBG: Bueno, a mí me tocó negociar con la Iglesia, con el jefe de ese momento que era de la pastoral de la familia, monseñor Emilio Ogñénovich. Fui y le dije: “Esto es una cosa que la Santa Sede ha aprobado. Además nosotros tenemos, en nuestro Consejo Directivo (de Unicef), la representación del Vaticano, que preside Monseñor De Martino”. El tipo desconfiaba y chequeó si no me estaba inventando un cardenal. Al final conseguimos que la Iglesia Católica estuviera de acuerdo con la ratificación. Había intereses de la Iglesia que estaban en contra, así que fue muy importante que el monseñor se comprometiera. Si él hubiese dicho otra cosa se acababa la discusión.

Para ratificar la Convención se necesitaba tener el apoyo de tres ministerios y con el monseñor hicimos una nota conjunta al Ministro de Justicia para pedir el apoyo, y en una semana tuvimos el primer apoyo ministerial.

Lo firmó también Bauzá, que estaba a cargo del Ministerio de Salud y Acción Social²². Pero necesitábamos el apoyo de otro ministerio más y entre una cosa y otra, se perdieron como siete u ocho meses. No conseguíamos a nadie más (que fuera ministro) que le interesara “políticamente”.

Un día, reuní el coraje necesario y pedí

una audiencia con la señora Yoma de Menem²³. Fui a la quinta presidencial con el expediente²⁴. ¡Se da cuenta que andaba dando vueltas con un expediente del estado nacional! Fíjese lo que le estoy diciendo... lo tenía yo, lo guardaba en mi casa... ¡Un organismo internacional con un expediente del estado nacional...! ¡Absolutamente irregular!”

Le recordé que ella había participado en representación de la Argentina y le expliqué en qué punto estábamos.

Ella mandó a llamar a unos asesores para que le dijeran si eso estaba bien. Y le dijeron: “Sí, esto es en lo que usted participó, usted aprobó”. Y entonces me dice: “Mire Bustelo, deme dos o tres días y yo lo voy a llamar para que nos reunamos de nuevo para tratarlo”. Le dejé el expediente a ella y a los dos o tres días me llamó y volví a la quinta a hablar con ella. Y ahí estábamos hablando cuando entra en la reunión Emir Yoma²⁵, que era un operador del gobierno. Me dice: “¿Y quién te hace falta que lo firme?” Y le dije: “Cualquier Ministro que lo firme y ya lo entramos al Senado”. Entonces me dijo que iba a almorzar con el Ministro de Economía Cavallo²⁶ y se lo iba a hacer firmar a él, que pasara por su estudio esa tarde y ya lo iba a tener firmado. Fui a la tarde y estaba firmado por Domingo Cavallo.

PHM: *¿Cavallo se habrá imaginado...? ¿Habrá entendido lo que firmó?*

EBG: No, para nada. Nosotros, los argentinos, nos llenamos la boca con esto de que ratificamos tan rápido la Convención... Pero fue un trámite miserable. Dan ganas de

21 Ctera. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Esta institución nuclea la mayoría de los gremios docentes argentinos, de todos los niveles de enseñanza.

22 Dentro de este Ministerio (que incluía funciones de Salud Pública y de Desarrollo Social), había una Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Tercera Edad.

23 Zulema Yoma de Menem, esposa del entonces presidente Carlos Menem.

24 En este punto de la charla, Bustelo hace un paréntesis y realiza una breve descripción de situación aludiendo a los maltratos públicos (y privados) de los que la primera dama era víctima. “La verdad es que la señora –lo que recuerdo de ella– era una señora simple, triste, unos ojos tristes. Me imagino lo que estaría sufriendo ella...”.

25 Hermano de la Primera Dama y operador político del Presidente Menem.

26 Domingo Cavallo (San Francisco, Córdoba, 1946) es un economista neoliberal responsable de la implementación del plan de privatizaciones que llevó adelante el gobierno de Menem en la década de los 90 y que se continuó con el gobierno de De La Rúa, desde el 1999 al 2001.

llorar²⁷. Después fuimos a la Secretaría General de la Presidencia y ahí estaba Beliz quien siguió las gestiones. También ayudó mucho Duhalde, el vicepresidente. Duhalde fogoneaba sus conflictos con Menem cada vez que viajaba... cuando volvía Menem de viaje, se paraba todo de nuevo. Y esto le era útil (a Duhalde), porque Menem detestaba a Unicef, y me detestaba a mí, por los datos sobre pobreza que publicábamos nosotros. Piense que Menem fue varias veces a la sede a denunciarme, diciendo que yo mentía sobre Argentina. Y cuando se iba Menem a otro viaje, otra vez avanzaba el expediente.

Por fin lo mandaron para tratamiento en la Cámara... Y con gestiones de Duhalde se aprobó como a las seis de la mañana, se votó bajo el rubro de Tratados Internacionales. Ese día había varios tratados. Ni los diputados ni los senadores sabían qué era lo que se votaba.

Así se aprobó... aprobaron un paquete, no sabían lo que había en ese paquete... sabían el título, no más. Porque si hubieran sabido lo que se votaba estoy seguro que no lo hubieran aprobado.

PHM: Si leyeron el título habrán pensado que 'los derechos del niño' son siempre políticamente correctos.

EBG: Sí, pero creo que ni siquiera eso sabían... Después que se aprobó, llamé al Ministro de Salud y Acción Social y le expliqué la importancia "...dígame al Presidente Menem que la promulgue, que haga un acto en la Casa Rosada, así le da sentido a la sociedad de la relevancia de lo que se ha aprobado". Y me contestó: "¿Usted se imagina que esta pavada merece que el Presidente se ocupe?"... Una vergüenza esa gente...

PHM: ¿Y después cómo fue la incorporación a la Constitución del 94?

EBG: Eso fue cuando vino la reforma de la Constitución, cuando decidieron darle rango constitucional a los tratados.

PHM: ¿Hubo algún debate?

EBG: No. Y fue una ventaja. La gran ventaja que tuvimos trabajando esos años y que tuvo la Convención fue que, cuando se hizo, los Presidentes no la conocían. Salvo los países desarrollados, que sí la habían debatido y negociado. Y ahí se aplica el 'estado de excepción'. Usted sabe, en el estado de excepción el soberano siempre se pone por afuera de la ley. Él crea la ley, pero la crea para que la cumplan otros.

PHM: El caso de Estados Unidos.

EBG: ¡Claro! Por eso no ratifica nunca ninguna Convención de Derechos Humanos. La hace para que la cumplan otros, no para cumplirla.

Entonces mi percepción es que los países africanos, árabes, no sabían lo que ratificaban. Vamos a decir la verdad, ¿quién puede estar en contra de los niñitos? Había una cosa edulcorada de los niños. No sabían lo que era el sujeto de derecho. No sabían todos estos desarrollos que vendrían después. Acá pasó lo mismo porque nadie se apioló. ¡Esa es la verdad! Si se hubieran apiolado²⁸ ¡no hubiera salido!

PHM: Y acá en Argentina... ¿en qué momento se "apiolaron" los grupos de poder?

EBG: Hasta el día de hoy, los grupos de poder siguen teniendo una concepción sobre la infancia y la adolescencia que es idea piadosa, compasiva del niño... una especie de 'madreterismo'...

En eso de la 'responsabilidad social de las empresas', por ejemplo, ellos (los poderosos), ven al niño dentro de la familia. No lo ven como una categoría social.

PHM: ¿Cómo evalúa la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral²⁹?

EBG: La Ley 26.061 es una muy buena ley. Sin lugar a duda. Ahí Laura Musa, María

27 "Fue un trámite miserable. Dan ganas de llorar" Esta expresión de Bustelo Graffigna se justifica por la comprensión de quiénes fueron sus interlocutores para la ratificación de la Convención en Argentina. Los protagonistas (Cavallo, Menem, Bauzá, la familia Yoma, etc.) con los que Bustelo tuvo que interactuar, expresan el más duro neoliberalismo, así como el estilo político de lobby, nepotismo y negociados que caracterizó el gobierno argentino durante la década del 90.

28 La expresión *apiolado* significa en Argentina "Si se hubiesen dado cuenta".

29 La Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, los Niños y Adolescentes, fue sancionada en 2005. Esta ley protege de manera integral los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

Perceva, Emilio García Méndez³⁰... hicieron un gran trabajo. También Lula, en el Brasil, con Antonio Gómez Da Souza. Toda esa gente tuvo un papel apoteósico en el sentido de que levantaron, más allá del derecho, el tema de la infancia como categoría social. Y ahí empezaron a surgir las reformas constitucionales, el dictado de leyes específicas, el listado de los fueros especiales en la justicia, etc.

Lo más virtuoso que tuvo esto es que ha salpicado para la sociedad un tema que los trasciende. Llegó a las distintas carreras, llegó a las distintas disciplinas, llegó a los distintos ámbitos y difundió un concepto “des-juridizado”, o sea un concepto “des-derechizado” de la cuestión de la infancia.

Ha tenido tránsitos diversos, hasta lo que es para mí lo máximo que se ha conseguido en la categoría social de infancia, que es la Asignación Universal por Hijo.

PHM: ¿Por qué?

EBG: Hay dos grandes cuestiones. En primer lugar me parece que hay que hacer un correctivo lingüístico que no es menor. Tendría que llamarse Seguro Universal para la Infancia. No podemos caer en la categoría de hijos porque entonces el derecho parece como co-extensivo al derecho del adulto. Es casi como una complementación salarial al sueldo del padre y de la madre.

PHM: Históricamente ha sido ese el espíritu. Lo familiar.

EBG: Si es así, están las asignaciones familiares y entonces, esta asignación debería llamarse Seguro Universal por Hijo. Es fundamental lo lingüístico, porque se autonomiza el concepto en la cultura, en lo social. Deja de depender del padre/madre que trabaja o no y se autonomiza la familia. O sea, está dentro de la familia, pero se garantiza desde afuera de la familia.

PHM: ¿Y cuál sería la segunda cuestión?

EBG: Es que la infancia entra por primera vez en la economía en la distribución de los recursos sociales. Usted ahora discute la jubilación y va a tener que discutir el tema de

que cuando ajusta por un lado, va a tener que ajustar por el otro. Entonces, por primera vez el niño entra en la redistribución de los ingresos, aunque sea en la redistribución de los ingresos secundarios. Esta tarea política de Cristina³¹ y de este gobierno ha sido monumentalmente importante.

Nunca en la historia de la humanidad pasó esto. Nunca. Lo que ha pasado acá en la Argentina. Esto de haber asignado el 1.2 o 1.3 del PBI a la Asignación Universal por Hijo. Esto es una cosa monumental, porque la infancia tiene una debilidad constitutiva. No puede constituirse ella en sí misma como objeto social. No puede expresarse ni defenderse.

PHM: Debe ser representada.

EBG: Exacto. Y además esa representación es paradójal: es una representación sin mandato. Usted dice: “Yo represento a los niños” Pero a Usted ¿quién la eligió?

PHM: Sí, se basa más en la construcción de legitimidad que da ser madre/padre, educador/a, orientador/a espiritual...

EBG: Así es. Pero no está la voz del niño ahí, sino la de alguien que dice que habla desde su lugar.

Nota al margen 4:

Bustelo era un intelectual agudo que no podía desligarse de su condición de político. Cuando no quería hablar de algún tema políticamente urticante, lo evitaba con metáforas y un frecuente uso del lenguaje gestual. Por ejemplo, consideraba intolerable el hecho de que el conservadurismo provinciano hubiese impuesto categorías de debate en que se hablase de ‘universales’ o de la existencia de un ‘derecho natural’.

Sin dar nombres, aludía a las ofensivas discursivas contra los derechos de género o el matrimonio igualitario, asociados a la iglesia católica.

Mientras hablaba, ilustraba lo que ‘no decía’ haciendo con la mano el signo de la cruz e imitando un gesto de cura. Y mientras ‘actuaba’... se divertía...

30 Se trata de algunos juristas y políticos argentinos que trabajaron en el desarrollo de la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.

31 La entrevista se realizó promediando el primer mandato de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner (años 2010-2011)

4. La infancia entre la política social y el sistema jurídico

PHM: Usted es crítico de lo que llama la tendencia a la juridización de la Convención. ¿Puede ampliar este concepto?

Es que se ha producido una convención juridizada, sesgada por lo jurídico... una cuestión de abogados. Por eso toda esta cuestión procesalista, de los sistemas de garantías, de creer que el sujeto de derecho es un sujeto individual y no lo que es: un sujeto social...

Por ejemplo, ¿de qué se preocupa el Comité Internacional de los Derechos del Niño? Se preocupan de si son tratados bien en las prisiones, si se cumplen los sistemas de garantías, el amarillismo, la pornografía infantil y el abuso de los niños y las niñas. Ese es el mundo de los países desarrollados. El mundo de los países desarrollados que consideran que nosotros somos objeto de estudio antropológico, no sociológico. Que somos una categoría donde ellos tienen que garantizar las cuestiones elementales relacionadas al sistema de sobrevivencia.

¡Pero el sistema de sobrevivencia es previo al sistema de derecho! Una persona no puede ser libre cuando está pasando una necesidad. A una persona que no tiene que comer no le va a decir usted que es libre. Va a ir con cualquiera que le dé de comer, o que le dé un empleo. Después comenzará la lucha por su dignidad, la lucha por sus derechos.

Entonces, el mundo de la zoe, de la nuda vita, es el mundo de la sobrevivencia, donde hay que pensar lo político en las políticas alimentarias³².

Yo creo que siempre vamos a tener una relación tensional entre la política social y las políticas de la infancia, por un lado, y la justicia, por otro. Lo grave es que la justicia se coloque en el campo de la represión, o sea, en una tendencia penalista autoritaria: bajar la edad de imputabilidad de los menores, desde el punto de vista de su articulación jurídica y

de su implementación, es grave ya que salpica el concepto y el orden de la cultura. Es grave el concepto de infancia implícito en la idea de bajar la edad de imputabilidad, esto de que tengamos que reprimir a los niños.

El mundo de lo jurídico infiltra un concepto autoritarista y penalista a la sociedad. Por eso es que no hay que aceptar la baja de la edad de la imputabilidad de los menores. Es grave porque tiene un efecto contaminante sobre lo social.

Nota al margen 5:

Es toda una experiencia compartir la lectura de la Convención con Eduardo Bustelo Graffigna. En distintos momentos de la entrevista, tomó su ejemplar -viejo, raído... evidentemente muy 'usado'- y leyó en voz alta algunos artículos para luego comentarlos.

Un pequeño privilegio, que me retrotraía otra imagen... Me animé y le dije: "Eduardo, anda Usted como Chávez³³ con la Constitución Bolivariana".

Y me contestó risueño: "¿No le decía yo a Usted que en cualquier momento empiezo con los decretos revolucionarios?"

5. Del interés superior al derecho a expresarse: una discusión acerca de los principios de la CIDN

PHM: Usted ha expresado fuertes críticas a diversos aspectos de la Convención. Se ha pronunciado contra su individualismo liberal y tiene una mirada crítica respecto de la cuestión del interés superior del niño.

EBG: En efecto. Yo no creo que el artículo del interés superior del niño, sea el artículo configurador-madre, de la Convención. Creo más bien que son los artículos 12 y 13... Déjeme chequear... Tengo la Convención justo acá... en mi valija. Porque ando siempre con la Convención³⁴.

32 Hace referencia aquí al pensamiento del filósofo italiano Giorgio Agamben, que plantea la diferenciación entre *zoè* –vida natural, o *nuda vita* (desnuda)- y *bios* –vida política o calificada, propia de un individuo o de una comunidad.

33 La referencia es a la costumbre del entonces Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez (1954-2013), quien promediando sus discursos, acostumbraba a sacar de su bolsillo un pequeño ejemplar de la Constitución Bolivariana, para leer párrafos y hacer citas.

34 Es en este punto que tienen lugar la charla referida en la Nota al margen 5.

Son los artículos 12 y 13, donde habla de la voz de los niños. Que los niños tienen derecho a expresarse. Es decir, este derecho a la voz que tienen los niños...

Pero primero déjeme que le explique lo que pienso del artículo 3, el del interés superior del niño. Lo que nosotros pensamos, cuando trabajábamos en la Convención fue en un interés que no se refiere a la mirada adulta... por ejemplo, el interés de los padres cuando se separan. Se trata del interés superior del niño como articulador social. Por ejemplo, si hay un conflicto entre los maestros porque no les pagan, ahí está el interés superior del niño. Lo que nos interesa es la categoría de infancia como categoría social y política, antes que la categoría de hijo.

Por otro lado, también discuto en el artículo cuatro, cuando establece las condiciones económicas, que dice eso de "hasta el máximo de los recursos posibles". Ahí también vale el interés superior del niño...

PHM: ¿...qué pasaría cuando el máximo de los recursos posibles son insuficientes?

EBG: Justamente... el interés superior nos sirve para que los recursos no sean los posibles sino los que aseguran la vida plena y el desarrollo integral del niño.

Este artículo de la Cidn que define el interés superior del niño y que habla de los niños en plural, podría haber significado el reconocimiento político del comienzo de una transferencia de poder a las nuevas generaciones, considerando así a la infancia como categoría emancipatoria.

Por el contrario, la lectura que se hace de la Cidn del mejor interés del niño es desde los adultos ya que en general son estos quienes defienden y deciden qué es lo mejor. Y lo hacen, por supuesto, desde el poder.

PHM: El artículo 3 es la base de la mayor parte de las decisiones judiciales.

EBG: Así es... y es delicado esto, porque se ha extendido una mirada de gente importante, como Mauricio Mizrahi o Emilio García Méndez, con quienes tendré mis diferencias pero que valoro mucho, que dicen: "Es necesario no incurrir en el error de identificar todas las peticiones o supuestos deseos del niño con su

verdadero interés. En tales hipotéticos deseos y peticiones no constituirán el interés superior del niño si se contraponen con el llamado interés familiar. Con ello queremos señalar que este último interés será en definitiva la guía medular que alumbrará la decisión judicial".

Pero yo pienso que ellos se equivocan. Esta es una mirada judicial. ¡El interés superior del niño es del niño no de la familia...!

PHM: Y respecto al tema de la voz de los niños, del derecho a expresarse...está presente en la ley de protección integral como una de las cuestiones centrales.

EBG: La voz de los niños... No es que usted va y le hace un reportaje a los niños y después dice: "Esta es la voz de los niños".

La voz de los niños son construcciones sociales que hay que hacerlas. ¿Cómo se pueden hacer esas construcciones sociales? Hay que buscar algunos instrumentos que otorguen una validez aunque sea restringida. Por ejemplo, alguna vez he propuesto hacer una encuesta nacional sobre infancia y juventud. Así como existe la encuesta a hogares, el censo agropecuario... en fin... ¿se da cuenta de que conocemos más sobre las vacas que sobre los niños? Entonces, a partir de ahí, de estos resultados, decir cuáles son los puntos cruciales en la agenda de la infancia y la adolescencia.

PHM: ¿Una encuesta que sería realizada a los niños y adolescentes?

EBG: Obviamente. Aunque incluso ahí podría hacerse una parte anexa donde usted podría hacerles una encuesta a los maestros, a los pediatras que son los que cada vez tienen más intervención sobre los niños. Porque los agentes que intervienen a los niños son los maestros, los pediatras,...habría que ver a quiénes más.

A partir de esos datos, así como se genera un discurso sobre la pobreza, hay que construir ese discurso sobre la infancia y remitir a la sociedad cada vez que hay una encuesta a ver cuál es el estado de la infancia. O hacer un sistema de indicadores donde los gobiernos tengan, por ejemplo, una vez al año que publicarle a la sociedad y decirle con esos indicadores cómo se va evolucionando.

Una muy buena experiencia es la de los Congresos de niños que hacemos acá en San Juan³⁵... algo nuevo, que no se hace en ningún lado, creo... haciendo la salvedad de la experiencia de Tonucci³⁶ en Italia.

Hay que hacer ese esfuerzo por construir esa voz. Porque hasta ahora, ¿dónde está el concepto de representación? No tiene sustento. Y a nadie le interesa que tenga sustento. Porque a los adultos no les interesa y los chicos no opinan... Es un problema central del sistema democrático, resolver este problema de la representatividad. Una manera de resolverlo es crear una serie de instrumentos para democratizar todo lo que se refiere a la infancia. La otra cuestión que hay que democratizar -y ahí entran los pedagogos- es la escuela.

PHM: ¿Cómo democratizar la escuela?

EBG: Eso es fundamental. Recuerdo el señor Grant, Director de Unicef, cuando vino, dijo una frase buenísima: "La democracia es buena para los niños." Después él mismo la dio vuelta, con toda la razón, dijo: "Los niños son buenos para la democracia". Es así...

Los pedagogos deberían ir a lo esencial... La pedagogía es un trabajo que tiende a la autonomización del niño y que tiene que ver esencialmente con un desarrollo no autoritario y no manipulador de las niñas y los niños.

Nota al margen 6:

Su última responsabilidad pública fue la de ser Diputado Provincial y Vicepresidente Primero de la Legislatura de la Provincia de San Juan. Estaba muy orgulloso de estas cargas públicas, por haber sido elegido

con el voto popular. Sobre todo después de la enorme frustración que había sido participar del gobierno de la Alianza, que pudo sacar el menemismo del poder, pero que no logró desarticular los mecanismos de endeudamiento externo, de aumento del desempleo y de corrupción estatal.

Después de aquel fracaso, que no dudaba en calificar como "avergonzante", ser un diputado respetado y querido era un premio generoso de la vida. Disfrutaba ser representante de un peronismo con el cual estaba se sentía en sintonía, no obstante ese lugar de intelectual incómodo que le gustaba ocupar en una provincia lejana donde pesaba más su apellido ilustre que su trayectoria académica y política.

Es que los apellidos de Eduardo -Bustelo y Graffigna- marcaban la consolidación de una alianza económica de tradición bodeguera y conservadurismo político de dos poderosas familias, de esas que imprimen su sello en las historias locales y que suelen sindicarse como aristocracias provincianas.

Sus posicionamientos de izquierda y su temprano abrazo al peronismo son seguramente una ruptura respecto de su propia historia familiar que, sin embargo, nunca lo alejó de los afectos, que cultivó toda su vida, con respetuosa aceptación, a pesar de estar, muchas veces en las antípodas del pensamiento de muchos de sus parientes. Estaba casado con Cecilia, su compañera de los últimos 20 años, una artista plástica inteligente y hermosa, que le puso felicidad a su vida. Una vez tuve la oportunidad de ver llegar a Cecilia a su despacho: el académico y el político recibió a su mujer con ojos de adolescente enamorado.

6. De Unicef a la política provincial.

Disputas culturales de un intelectual comprometido

PHM: ¿Qué ha hecho que usted, de ser un funcionario internacional en Unicef, decida pasar a hacer algo que es prácticamente caminar la calle en la política doméstica (provincial)? ¿Qué lo ha hecho hacer este giro

35 Los Congresos de Niñas, Niños y Adolescentes de San Juan son una experiencia de participación masiva que se realiza anualmente en la Provincia de San Juan (Argentina), desde 2006. Consiste en un encuentro de unos 1.500 participantes (entre 9 y 17 años), en los cuales niños y jóvenes representantes de sus pueblos y comunidades debaten temas comunes y proponen cuestiones de interés. En los Congresos, la estrategia de desarrollo se basa en modalidades de trabajo didáctico-pedagógicas no escolarizadas, enmarcadas en la filosofía con niños y la educación popular. Eduardo Bustelo fue uno de los principales impulsores de estos Congresos.

36 Se refiere a la experiencia del pedagogo italiano Francesco Tonucci (1940, Fano, Italia) con el Proyecto Ciudades de Niños, que consisten en experiencias de participación infantoadolescente en espacios municipales.

donde -de todos modos- sigue ejerciendo tanto sus convicciones políticas como sus habilidades diplomáticas?

EBG: Yo me fui de Unicef cuando con un grupo de gente, entre ellos Chacho Álvarez, decidimos irnos del peronismo cuando vino Menem. Se constituyó el Grupo de los Ocho e iniciamos la construcción de un proyecto político que duró ocho años y a través de ese proyecto se accedió al poder con aquello que fue la Alianza³⁷. Pero la Alianza fue la peor frustración de la historia que yo pueda haber tenido. Me sentí tan avergonzado...

Simultáneamente se dieron circunstancias familiares... y entonces me vine a vivir a San Juan.

Me refugié en la Universidad Pública. Monté la Maestría en Políticas Públicas³⁸, en Mendoza, con un sentimiento de ciudadanía porque no me interesaba cobrar. Yo armé la Maestría y daba clases ahí de pura gratitud. Gratitud hacia la universidad donde fui y me enseñaron. Yo soy hijo de la universidad pública, de una escuela pública.

PHM: Tiene Usted un pin en la solapa...

EBG: Sí. Es de la Universidad Nacional de Cuyo. Los pines en la UNCuyo están reglamentados para los egresados que sacamos medalla de oro. No me avergüenza decir que me enorgullece tenerlo. Por eso, mi necesidad de devolver de algún modo a la Universidad Pública, por tanto recibido...

Y después pasó que volví a la política, y acá estoy de diputado, con el kirchnerismo.

Yo no tenía ningún plan de volver a la política. Incluso en la política yo no soy una persona que hace construcción de partido, ni he armado grupos, construcción territorial en los departamentos, etc. No hago nada de esas cosas que, normalmente, todos los diputados hacen. Yo no hago eso. En parte porque siento que no tengo edad. A la política yo he llegado, como

dijo Kirchner cuando vino acá a San Juan, al Congreso de Ciencias Políticas: "la gente no se da cuenta de que a la política hemos llegado grandes". Entonces cuando uno llega de grande, llega con algunas ventajas y llega con muchas limitaciones.

Y bueno, y él le puso el cuerpo a la política y ahí está³⁹... Porque la política hay que estar mañana, tarde y noche. No es un empleo que vas, estás cuatro horas, te vas a comer a tu casa, después volvés...

PHM: Sí, lo entiendo. No obstante, me llama mucho la atención que usted enfatiza en su discurso acerca de la importancia que tiene ir a hablar y convencer a fulano, convencer y dialogar. Y noto en su desempeño como político ese énfasis permanente en hablar, argumentar y demostrar lo que usted plantea. Y eso también lo está haciendo en el territorio...

EBG: Sí, pero no como una construcción. No tengo un grupo al que les digo: "Vamos a hacer tal cosa..., vamos a disputar." A mí me interesa mucho más la disputa cultural dentro del partido, dentro de los distintos ámbitos. Me gustan ese tipo de disputas. Porque creo que nosotros estamos en una sociedad que necesita avanzar, que necesita abrirse. Hay que mirar lo que pasa en otros lados. Entonces, eso es lo que yo también puedo aportar, porque también he andado, incluso con gran sufrimiento.

Porque la verdad es que yo no soy un alma transeúnte. Cuando era chico pensaba que mi máxima circularidad en el mundo iba a ser viajar de San Juan a Buenos Aires, y de Buenos Aires a San Juan. Nunca pensé en ser funcionario internacional y andar viajando. Fueron contingencias que me pasaron en la vida. Ahora, cuando usted va y ve otros lugares y se somete a otras situaciones y ve cómo otras sociedades, otros pueblos, resuelven los mismos problemas que usted tiene de distinta manera; o incluso, sorprendentemente, con menos recursos de los que usted tiene, y resuelven los problemas mejor que usted. Todas esas cosas son motivantes.

37 La Alianza fue una coalición de partidos y agrupamientos políticos opositores al gobierno del entonces presidente Carlos Menem, que ganó las elecciones de 1999 con la fórmula Fernando de La Rúa-Chacho Álvarez.

38 Se refiere a la Maestría en Políticas Públicas y Planificación Social, que se continúa dictando en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina.

39 El expresidente Néstor C. Kirchner (Santa Cruz, 1950-2010) falleció pocos meses antes de esta entrevista y el tono del comentario expresa el pesar y la impotencia de esa pérdida.

Nota al margen 7:

La producción teórica de Bustelo se funda en un humanismo profundo. Su historia académica está entramada con su trabajo en Unicef, desempeño que hizo de su mirada teórica algo situado y signado por las misiones de campo.

Explicitaba que ante la pobreza la herramienta es la política social redistributiva y la presencia en el territorio. Tenía una mirada crítica ante lo que calificaba como “madreteresismo”, o bien, el asistencialismo como posición cultural en el marco del capitalismo, en el cual unos “ayudan” a otros, calman sus angustias existenciales, pero no transforman lo sustancial. Sin embargo, tenía un profundo respeto por los misionarios y las monjas con las que trabajó: “Usted se pone a laburar y ahí al lado suyo está la monja, a la par”.

La experiencia africana -vinculada a Unicef- dejó en él un recuerdo dramático. Ante mi pregunta por África lo primero que dice es: “¿Ha visto Usted un kwashiorkor? Los kwashiorkor son esos niñitos desnutridos de pancita hinchada, condenados al retraso mental y a la muerte rápida... uno ve esos niños y después está, mínimo, diez días sin dormir”. El recuerdo es evidentemente penoso y lo traslada en el tiempo y el espacio. Cuando se repone me dice que toda angustia es inútil si no sirve para provocar el compromiso: “hay que hacerse cargo, hay que estar ahí, son cuestiones de humanismo y de militancia social”.

7. El abc de las políticas sociales: Política fiscal, empleo y gestión para la redistribución y la construcción de viviendas

PHM: ¿Cuáles son los temas que registra como pendientes?

EBG: Lo pendiente... ¿Qué aparece con centralidad en la política social? A ver... la cuestión de la vivienda digna sigue siendo central. En la academia, aprendí un poco de historia de la política y este tema estaba

presente ya para los grandes reformadores sociales del siglo XVIII. Lo primero era la vivienda como constitutivo de la familia. Y después esa propensión gregaria que forma parte de la *zoè* del hombre, de tener un terreno, donde se asienta, donde planta sus límites y ahí construye. Y funda su familia. Si hablamos de falta de vivienda, aparece en el concepto de pobreza, nuevamente reinstalado el concepto de necesidades básicas insatisfechas. Las políticas de vivienda deberían ser el eje sustantivo de una política social.

La política social no es la administración de los sectores sociales. El análisis del Estado en el siglo XX implica considerar que se da en una circunstancia histórica muy particular: la revolución rusa del 17. Estaban el comunismo y el socialismo “amenazando” Europa con sindicatos muy poderosos. ¿Y qué tenían los empresarios? Una propensión a pagar impuestos con tal de que no se les fueran los comunistas al gobierno. Y por lo tanto concedieron los derechos sociales y estaban dispuestos a pagar más impuestos.

Entonces, ¿qué hacía el estado de bienestar? El estado de bienestar les cobraba más impuestos a los ricos y les daba servicios universales a los pobres. O sea, tenía una bi-focalización, por el lado de los ingresos, focalizaba sobre los ricos; y por el lado de los gastos, focalizaba sobre los pobres. Y se cumplía el viejo apotegma socialista que decía que cada uno según sus recursos, y a cada uno según sus necesidades.

PHM: ¿Qué elementos conforman la estructura del estado de bienestar?

EBG: Teniendo en cuenta esta coyuntura histórica del siglo XX, hay que decir que cuando se pensó en la política social, los padres fundadores de las ciencias políticas, los grandes teóricos del estado de bienestar, los post bismarckianos, tenían tres elementos para esto.

Primero la política fiscal, que tenía un efecto distributivo, mayor que el del gasto. O sea, corregía más la distribución de la riqueza y el ingreso a la política fiscal que la política de gastos. Por eso es que cuando miden la distribución del ingreso en Europa, la miden antes de pagar los impuestos -la distribución originaria-. Y después van a pagar los impuestos

y recibir los beneficios sociales. O sea, esa diferencia entre la distribución originaria y la distribución resultante es la que mide el impacto del estado de bienestar. Si usted tenía un gini⁴⁰ de 0,54 en la distribución originaria, y tenía un 0,30, 0,32 después de haber pagado los impuestos y haber recibido el beneficio universal de los servicios sociales, quería decir que esa diferencia en 54 y 32 era el estado de bienestar.

Entonces el estado de bienestar tenía esa función de distribuir el ingreso. Tenía otra función fundamental que aquí (en Argentina) no se trata y se ignora, que es la distribución del ingreso a lo largo del tiempo. Por ejemplo, era muy importante el impuesto a la herencia. Usted terminaba su vida y no transfería todo a sus familiares. No. El 70% de lo que usted tenía se lo quedaba el Estado porque ahí constituía el concepto de igualdad de oportunidades. No es lo mismo un pibe que tiene una herencia y otro que no la tiene. Por eso es que los tipos estos ponían su fortuna en los paraísos fiscales, para evitar lo de la herencia.

Bueno, entonces, nunca en la historia de la humanidad, nunca en la historia de la política social, en tan poco tiempo, la humanidad consiguió tener un comportamiento de sus indicadores sociales a la alta, o sea en sentido positivo, como cuando hubo estado de bienestar. Nunca en la historia de la humanidad ha habido una redistribución tan importante. La política fiscal era lo más importante porque le hacía pagar a los ricos. Construía igualdad.

Si usted tiene los pobres y los ricos y viene un organismo - el Banco Mundial, Unicef- y señala: “Acá hay una línea que se llama la línea de la pobreza.” ¿Sabe en qué consiste la política social? ¡En correr la línea para que entren cada vez más!

Lo que pasa es que la línea de pobreza expresa tiempo de evolución, de crecimiento económico, de transformaciones sociales... Y la línea se mueve y, por ejemplo, la redistribución hace que las mayorías mejoren su posición... Pero pasa que, mientras tanto, la torta social se siguió agrandando y de nuevo tenemos pobres por un lado y ricos por otro, pero se movió la línea. Entonces viene de nuevo Unicef, o el Banco Mundial y dice: “Acá está la nueva línea de la pobreza.” Y la política social tiene que actuar en consecuencia...

PHM: La línea de pobreza es siempre algo dinámico...

EBG: Dicho en palabras simples, en materia de política social se debe tender a construir un espacio de inclusión donde la distancia entre ricos y pobres sea cada vez menor y donde sea más importante lograr que los ricos no sean tan ricos que hacer que los pobres sean menos pobres... simplemente porque de los ricos usted saca la guita para dársela a los pobres. Porque además, en la época de recesión los ricos conservan lo que tienen y los que pagan los costos son los pobres que para colmo son cada vez más, y más pobres.

O sea que, ¿cuál es la enseñanza de la historia? Que en los períodos en los que el capitalismo se expande, los ricos aprovechan más; y los momentos en que el capitalismo se contrae y hay recesión económica, los pobres pagan más los costos.

Para regular estas cosas sirve la política fiscal.

PHM: Usted me habló de tres elementos para las políticas sociales. El primero sería lo fiscal... ¿y el segundo?

EBG: El segundo elemento central de la política social es el empleo con seguridad social, con derechos, porque el empleo es fundante del concepto de ciudadanía y autonomía.

Lo digamos de manera muy simplificada y hasta “animista”. Pensemos que, cuando Dios hizo el mundo creó el “destino universal de los bienes”. Pero no le dio “la gestión general” a Pepito o a Juanita. Los creó para la humanidad. Usted lee la Biblia y nunca dice que el mundo es para que lo disfrute este o aquel. Después

40 El coeficiente de Gini se utiliza para medir la desigualdad de ingresos o la desigualdad de la riqueza en un país. Se trata de un número entre 0 y 1, donde 0 corresponde a la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y donde 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). Bustelo se refiere al **índice de Gini**, que es el coeficiente (de Gini) expresado en referencia a 100 como máximo, en vez de 1 (es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100). Una variación de dos céntesimas del coeficiente de Gini (o dos unidades del índice) equivale a una distribución de un 7% de riqueza del sector más pobre de la población (por debajo de la mediana) al más rico (por encima de la mediana). La medida fue desarrollada por el estadístico italiano Corrado Gini.

vinieron los tipos -los Pepitos y las Juanitas- y empezaron a poner alambrados y a apropiarse de lo que es común a todos. Y entonces empezaron a haber unos que tenían propiedad y otros que no tenían propiedad.

La seguridad social es el sistema de seguridad para los tipos que tienen trabajo y no tienen propiedad (o no tienen otra propiedad que su casa). Este sería el modo como surge la Seguridad Social: el trabajador tiene derecho a sus vacaciones, derecho a tener su cobertura cuando se enferma, tiene que tener una asignación por hijo, tiene que tener una asignación para cuando se pone viejo, etcétera.

PHM: Una explicación de la acumulación originaria para multitudes... ¿Y el tercer elemento de la política social?

EBG: El tercer elemento es la administración de todas estas cosas. La política social no es el asistencialismo. Lo que pasa es que en la contemporaneidad, hay un concepto de-sustancializado de la política social. Hemos terminado diciendo que la política social es una parafernalia de programas sociales y nada más. Es importante que se hagan y están muy bien. Eso está fuera de discusión. La política social es regulación fiscal, empleo y gestión.

Y en nuestra realidad, la política social debe re-centralizar la cuestión de la vivienda y la tierra como elemento constitutivo básico... porque la gente se siente digna cuando tiene un lugarcito propio, que siente que le pertenece y que de ahí no lo van a echar. Que no lo van a castigar y que a partir de ahí puede mejorar. La persona ve sus propias mejoras cuando tiene mejor sus paredes, cuando no se llueve, cuando se cobija del frío y del calor...

La vivienda es un elemento constitutivo de la autonomización y de la protección humana, porque si alguien no tiene casa, se siente desprotegido, vulnerable. Pero si tiene su casa uno se siente digno.

Usted me preguntaba antes por lo pendiente... y, si bien no es lo único, para mí lo más importante que está aún pendiente es la cuestión de la vivienda digna. La vivienda propia, que da fundamento material a la protección de la familia, de los niños, de los

ancianos y da dignidad a quienes trabajan. Insisto, si bien no es lo único, es esencial para salir de la pobreza.

Juventudes y políticas públicas en América Latina: Conversación con Ernesto Rodríguez*

LORENA NATALIA PLESNICAR**

El campo de los estudios en juventudes ha experimentado una enorme expansión en las últimas décadas en América Latina. En efecto, quienes trabajamos en temas referidos a los y las jóvenes advertimos con mucho entusiasmo cómo a diario estudiantes de grado y de posgrado, becarios de investigación se acercan con nuevas inquietudes sobre temas ya explorados o con preguntas originales sobre problemáticas que ingresan en la agenda de investigación en este siglo XXI. En algún momento de la búsqueda, ellos y ellas encontrarán como punto de referencia alguno de los innumerables aportes que ha hecho Ernesto Rodríguez a las políticas públicas sobre juventudes en la región.

Por este motivo, y gracias a su generosidad, presentamos una conversación en la que revisamos un abanico de temas tales como: las políticas públicas de juventud en la región; la relevancia de las normativas y legislaciones de los últimos años; la participación de las organizaciones de la sociedad civil en la construcción de iniciativas; la coexistencia de distintos enfoques en las políticas públicas de los gobiernos de América Latina y en las iniciativas de los organismos internacionales; los desafíos en la agenda de investigación social, entre otros.

En pocas palabras, el recorrido de la conversación que proponemos es útil para politizar no sólo la construcción de conocimientos sino también poner en discusión los modos en que la política pública, en algunos casos, naturaliza ciertos prejuicios

o estereotipos sobre los y las jóvenes que muchas veces son producto de sesgos políticos, teóricos y epistemológicos que intervienen en la construcción de los problemas sociales.

Lorena Natalia Plesnicar: ¿Cuáles son los temas que se priorizan en la agenda de las políticas públicas de juventud en América Latina en la actualidad?

Ernesto Rodríguez: Tengo la impresión que los temas han ido variando a lo largo del tiempo, siempre hay algunas “modas”... últimamente ha habido un fuerte énfasis en el tema de la participación juvenil que tuvo que ver con que durante muchos años tuvimos una interpretación muy dominante que sostenía que los jóvenes eran apáticos y que no se interesaban por la política. En ese contexto, los movimientos juveniles en América Latina, el denominado movimiento de los pingüinos en Chile, el Movimiento Yo Soy 132 de México, las maras en Centroamérica y algunos otros en Brasil desmienten rotundamente esta idea de que los jóvenes no se interesen por la política. Estos hechos llevaron a que últimamente se esté investigando mucho con respecto a este tema. Y los Estados, los gobiernos se están preguntando mucho a propósito de qué significa esto, cómo canalizar esta irrupción juvenil en la agenda pública porque es un tema que va de la mano de otros según las regiones y por países. Por ejemplo, en Centroamérica el tema excluyente sigue siendo la violencia juvenil, el tema de las pandillas, las maras en El Salvador, en Guatemala, en Honduras. Son

* Ernesto Rodríguez es sociólogo, director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (Celaju) y coordinador del Portal de Juventud de América Latina y el Caribe. Ex Director del Instituto Nacional de la Juventud (Inju) del Uruguay. Ex Presidente de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) en la que ejerce el cargo de Consultor Internacional en la actualidad. Consultor Internacional de las Naciones Unidas (Cepal, Unesco, OIT, Unicef, UNFPA, Pnud), del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ, en Políticas Públicas de Juventud y Desarrollo Humano. Se desempeña como investigador, docente de grado y posgrado y es autor de innumerables publicaciones referidas a la juventud y a las políticas públicas, es miembro del comité científico de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

** Doctora en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Posdoctorado 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. Entrevistadora oficial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

temas estructurales que no tienen una solución sencilla y que por tanto sigue siendo un tema relevante. Y otro tema, que tuvo sus momentos de auge muy fuerte en los años 1990 de las manos de las corrientes neoliberales, es el tema de la inserción laboral de los jóvenes. Hoy en día, en algunos países como en El Salvador también están priorizando el tema muy fuertemente en las políticas públicas a tal punto que la inserción laboral de los jóvenes es el eje central del Plan Quinquenal de Desarrollo del actual gobierno.

L. N. P.: ¿Qué temas aún no se han instalado pero empiezan a pujar por su inclusión? ¿Qué aspectos de la complejidad de la vida de los y las jóvenes las políticas públicas aún no logran reconocer?

E. R.: Lo que prima es lo sectorial, el empleo, la violencia, la participación... Entre los temas que no aparecen en la agenda con la fuerza necesaria destacan los que tienen que ver con los sectores juveniles, no con las áreas temáticas. Se trabajan muy pocos temas vinculados con jóvenes indígenas, mujeres jóvenes o jóvenes rurales. Me parece que ahí hay un vacío muy grande tanto de la investigación académica como del diseño de implementación de las políticas públicas de América Latina. Lo poco que hay al respecto tiene, en ciertos momentos, el impulso de algunos organismos internacionales sobre todo el tema de las mujeres jóvenes. El tema de los jóvenes indígenas ha estado presente a través de algunas iniciativas de la *Organización Panamericana de la Salud* (OPS) mientras que el de los jóvenes rurales tuvo su auge muy fuerte hace muchas décadas atrás, a mediados del siglo pasado. Es decir, se trabaja mucho en lo sectorial, en áreas temáticas como empleo, educación, salud, etc., y se trabaja muy poco en sectores juveniles específicos a pesar de que se reconoce mucho la idea de que la juventud no existe como tal y lo que se visualiza es a los jóvenes en plural.

L. N. P.: Desde hace años, en el campo de las políticas públicas, existe un debate entre los enfoques sectoriales y transversales ¿Qué sucede con esta discusión en el conjunto de las políticas de juventud?

E. R.: Durante décadas en América Latina,

la mayoría de los esfuerzos en el campo de las investigaciones sobre las políticas públicas ha estado referido a la construcción de espacios específicos para la juventud: *Casas de la Juventud, Parlamento Joven, Clubes juveniles, Institutos de la Juventud, Consejos de la Juventud*. Ahora, diez, quince o veinte años después, lo que nos muestra la experiencia, las evidencias que se han reunido al respecto, es que son enfoques que han aislado mucho más de lo que han integrado a los jóvenes. Esto además marca un contraste muy fuerte con otras áreas temáticas donde se ha trabajado de una manera totalmente distinta. Quizá el ejemplo más paradigmático es el trabajo vinculado con la promoción de la mujer que ha desplegado sobre la idea de incluir una perspectiva de género al conjunto de las políticas públicas. En nuestro caso, aprendiendo de las mujeres, deberíamos tratar de dotar de una perspectiva generacional al conjunto de las políticas públicas.

L. N. P.: ¿Cuáles son las principales implicancias de adoptar una perspectiva generacional en las políticas de juventud?

E.R.: Esto implica un esfuerzo por darle continuidad a ciertas políticas públicas que, por ejemplo, implementamos en la etapa de la infancia de las personas y luego abandonamos. Un caso paradigmático es el de los programas de alimentación que está vigente en la enseñanza primaria en todos nuestros países de la región. Sin embargo, hay muy pocas experiencias con programas de alimentación escolar en las escuelas secundarias lo que podría estar sugiriendo una especie de supuesto falso de que los niños tienen hambre y que los adolescentes no. Lo que ocurre es que hay más prioridad por ciertas áreas temáticas que otras, eso muestra la enorme discontinuidad de las políticas públicas que existen a lo largo del ciclo de vida. Al mismo tiempo, lo que también se ha tratado de vincular es esta idea de trabajar con el ciclo de vida y una perspectiva generacional pensando en ideas transversales, que se pueda trabajar en educación, salud, empleo... pero de modos más articulados. Es decir, plantear las políticas sectoriales de una manera más articulada de modo de transversalizar esos esfuerzos programáticos. Esto se ha planteado en los últimos diez a quince años y, si bien se lo acepta

como enfoque en el plano del discurso, hay muy pocas consecuencias prácticas al respecto y se sigue trabajando con el enfoque más centrado en cuestiones específicas para la juventud.

L. N. P.: ¿Cuál es el peso efectivo de las normas y legislaciones para los y las jóvenes que surgen en América Latina en los últimos años? Planteo esto a partir de ejemplos como la Convención Iberoamericana de Derecho de los Jóvenes, Ley de Juventud en Bolivia del año 2013...

E. R.: Hay que separar por los menos dos campos en el terreno legislativo: por un lado, lo que podríamos llamar las leyes generales de juventud y, por otro, las leyes específicas que tienen que ver con jóvenes. La mitad o un poco más de los países de la región cuentan con leyes generales de juventud. Son procesos en donde se han hecho esfuerzos muy grandes de fomentar la participación juvenil para el diseño, para que los congresos aprueben esas leyes generales, pero una vez aprobadas son leyes que no han tenido prácticamente ningún impacto.

En cambio, las leyes referidas a cuestiones más sectoriales muchas veces impactan muy fuertemente en el campo de la juventud. Por ejemplo, podemos citar el caso de las leyes de reformas de sistemas previsionales que es un tema vinculado con adultos mayores y, sin embargo, los estudios que se han hecho demuestran que las reformas de sistemas previsionales en América Latina han impactado doblemente a los jóvenes. En efecto, les han aumentado a los jóvenes, en tanto miembros de la población activa, las cargas de jubilaciones, de aportes a los sistemas previsionales y al final del ciclo van a percibir peores jubilaciones. Sin dudas, hay un impacto muy fuerte en los jóvenes, aún de leyes que aparentemente no tienen nada que ver con ellos. Otras leyes vinculadas con el tema de educación, o de sistemas de salud, o de seguridad ciudadana, que en apariencia no guardan relación con los jóvenes, sin embargo, también tienen un impacto muy fuerte en la generación de los jóvenes.

En ese marco, la *Convención Iberoamericana de Derecho de los Jóvenes* ha hecho aportes relevantes en algunas áreas, pero presenta las mismas dificultades y problemas que tienen las Leyes Generales de

Juventud en los países. Se trata de leyes que no tienen carácter vinculante, como sí lo tienen los Códigos de Infancia y Adolescencia, en relación a la *Convención de los Derechos del Niño*, por ejemplo. Tengo la impresión de que las leyes generales de juventud han aportado muy poco y, las comisiones de juventud de los parlamentos, por ejemplo, no han tenido ningún trabajo protagónico activo en el análisis del impacto de cualquier proyecto de ley. Hay una necesidad de repensar esta situación, con la intención de que las comisiones de juventud de los parlamentos se concentren más en estudiar el impacto potencial de cualquier proyecto de ley que en aprobar leyes generales de juventud que después no van a tener prácticamente ningún impacto efectivo.

L. N. P.: ¿Cuáles son los desafíos actuales para las dependencias del Estado que se ocupan de las políticas de Juventud más allá de las distintas denominaciones que podemos encontrar: Institutos gubernamentales de Juventud, Ministerios, Subsecretarías, dependiendo de los países?

E. R.: El desafío está más bien en las comisiones parlamentarias pero para que esto mejore dentro de los parlamentos, los institutos gubernamentales de juventud tienen que trabajar el mismo sentido. Es decir, que si los institutos gubernamentales de juventud siguen priorizando la aprobación de leyes generales y no el análisis del impacto potencial de cualquier proyecto de ley en los jóvenes, no se va a poder avanzar demasiado.

El principal dilema cuando miramos el sistema de las dependencias gubernamentales de juventud tiene que ver con los roles y las funciones que cumplen estas dependencias. En general, en las leyes de juventud y en los planes que existen se establecen roles muy generales vinculados con el diseño, la evaluación, el monitorio, etc., de políticas públicas de juventud. En cambio, los Institutos Gubernamentales de Juventud que hemos conocido históricamente en América Latina, se concentran sobre todo en la ejecución directa de pequeñas iniciativas programáticas. Es decir, se refugian en algunas áreas más específicas que no toman como prioridad los grandes Ministerios, como por ejemplo, la participación juvenil.

L. N. P.: ¿Y cuál es su valoración respecto a esta situación?

E. R.: Hay una gran necesidad de que estos institutos se dediquen más a la articulación de esfuerzos y a la división de procesos y no a la ejecución directa de funciones e iniciativas. Pero quienes dirigen estos Institutos Gubernamentales de Juventud, gobiernan más para el corto que para el largo plazo, y requieren de propuestas que generen impactos visibles en el corto plazo. Por ello, ejecutan iniciativas vinculadas con la cultura, por ejemplo, un programa de voluntariado, que generan visibilidad inmediata aunque no tengan impacto real en los jóvenes.

Entonces, el desafío los Institutos Gubernamentales de Juventud debiera ser mirar estas dinámicas de una manera más rigurosa, analizar los impactos a mediano y largo plazo y no sólo responder a las necesidades imperiosas de corto plazo que siempre están vinculadas con atención de urgencias que casi nunca son relevantes.

L. N. P.: Y, en estos procesos de definición y concreción de políticas a corto y largo plazo, ¿Qué impacto tienen las organizaciones de la sociedad civil en la definición de políticas de juventud?

E. R.: Es muy difícil hacer un juicio general que sea válido para el conjunto de los países. Aquí puede ser útil diferenciar países con gobiernos neoliberales de países con gobiernos neo desarrollistas, por decirlo de alguna manera. En el contexto de gobiernos neoliberales, donde el Estado cumple funciones más residuales, la sociedad civil tiene roles muy importantes para cumplir porque el enfoque está centrado en la iniciativa privada y en el rol preponderante de los mercados. En los últimos años, e incluso en las últimas décadas, hemos tenido muchos de estos programas en varios países de la región donde organizaciones de la sociedad civil impulsaron tareas que han tenido muy poco impacto. Por otro lado, el Estado en los gobiernos progresistas tiene un rol más protagónico que jugar y trata de impulsar acciones. De todos modos, eso no impide que la sociedad civil no tenga un rol para cumplir en la materia. En algunos casos, por ejemplo, las organizaciones de la sociedad civil vinculadas a movimientos populares

hacen esfuerzos importantes para impulsar la participación juvenil en ciertos ámbitos del desarrollo local, generar programas de inserción laboral para jóvenes o impulsar experiencias vinculadas con la salud adolescente. Son dos enfoques distintos donde la sociedad civil tiene roles evidentemente diferentes y, en algunos casos, hay ciertos diálogos y cierta fluidez en el vínculo entre la sociedad civil y el Estado y, en otros, aparece la confrontación. En el caso chileno, la sociedad civil plantea cosas muy distintas a las que impulsa el Estado, como en el caso de los movimientos estudiantiles. Otro ejemplo, es el consumo de drogas y ahí las organizaciones de la sociedad civil tienen enfoques más progresistas, más abiertos, más vinculados con enfoques de la reducción del daño.

L. N. P.: En su amplia trayectoria en el trabajo con organismos internacionales ¿Cuál es el rol de los organismos internacionales no sólo en la definición de la agenda pública regional sino en la construcción de conocimientos sobre juventudes?

E. R.: Entre los organismos internacionales hay que diferenciar subprogramas específicos para la juventud de subprogramas más generales por áreas temáticas. Por ejemplo, organismos internacionales como el BID o el Banco Mundial, se vinculan con estos temas por dos vías diferentes: por un lado tienen sus programas específicos vinculadas con niños y juventud y desde allí se hacen algunas muy pocas cosas o poco trascendentes. A su vez, en paralelo desarrollan programas muy fuertes en educación, en salud, etc. donde se impacta muy fuertemente o de manera determinante en los jóvenes.

En muchos casos, varios organismos internacionales han querido trabajar construyendo sus propios grupos juveniles, algo que los Estados también han hecho. Y ahí, hay un problema porque hay que reconocer a los movimientos juveniles que los propios jóvenes se dan a sí mismos, más que inventar oficialmente grupos juveniles para impulsar tal o cual iniciativa o proyecto. Todos los intentos de parte de organismos internacionales de generar sus propios grupos juveniles de referencia han durado lo que han durado esos

proyectos; una vez que terminan esos proyectos, los grupos juveniles de referencia desaparecen por completo porque no son obviamente movimientos juveniles realmente existentes, promovidos por los propios jóvenes. Lo mismo ocurre con los programas gubernamentales, allí hay un problema muy serio en la materia.

Algo distinto es lo que se hace desde los programas más sectoriales en los que se generan muchas iniciativas en materia de educación, salud, inserción laboral, prevención de la violencia, etc. Es posible advertir esta coexistencia de los enfoques en disputa tanto en nuestros gobiernos como en los organismos internacionales, y esto lleva a que muchas veces se trabaje tanto en generación de conocimientos como en diseños de planes y de políticas públicas de juventud con perspectivas muy distintas. Por ejemplo, esto es muy evidente en el campo de la seguridad pública, muchos organismos internacionales trabajan en esta área desde el punto de vista de la prevención de la violencia pero la mayor parte de los recursos van destinados a los propios organismos de represión. Esto es así porque para nuestros gobiernos, como para los organismos internacionales, los jóvenes son apenas un grupo riesgo al que hay que asistir para poder prevenir esos riesgos o poder compensar sus consecuencias. En contraposición, para otros organismos, para otros gobiernos, los jóvenes son ante todo sujetos de derechos lo que conlleva a que se diseñen políticas públicas para asegurar vigencia de derechos más que para compensar problemas vinculados con los riesgos.

L. N. P.: Y ¿cómo se implican esos organismos en la construcción de conocimientos sobre los y las jóvenes?

E. R.: Se han hecho muchos esfuerzos para trabajar en el campo de las políticas públicas de juventud en la generación de conocimiento. En mi caso, trabajo tiempo completo, es mi área de trabajo por definición, pero cuando observo lo que se genera en otros campos el contraste es muy evidente. Por ejemplo, uno puede encontrar evaluaciones de impacto en programas vinculados con jóvenes rurales en Colombia; puede encontrar evaluaciones de impacto vinculadas con programas de seguridad

ciudadana en México o en El Salvador. Pero cuesta mucho encontrar evaluación de impacto en organismos gubernamentales de juventud porque nos hemos quedado mucho en la descripción de procesos y en evaluaciones más cualitativas que cuantitativas. Sólo recientemente hemos entrado a sumergirnos en áreas claves como las vinculadas con el análisis de la inversión en juventud.

L. N. P.: ¿Cuáles son las principales tendencias de la investigación sobre políticas de juventud en América Latina en la actualidad?

E. R.: La mayor parte de los investigadores académicos se han concentrado, para mi gusto exageradamente en algunos pocos temas, han sido seducidos por las tribus urbanas por ejemplo. En los últimos años, han sido seducidos por los movimientos juveniles pero se analizan muy escasamente otros temas. Hay pocos aportes en relación con la evaluación, con los monitoreos de políticas públicas de juventud y esta es una gran deuda de la investigación académica en este campo. Es cierto que los organismos internacionales han tratado de compensar esto en alguna medida, pero también lo han hecho de manera muy asistemática, sin la rigurosidad del caso, sin toda la dedicación que habría que darle.

L. N. P.: ¿Qué aspectos de la investigación merecerían mayor atención por parte de los investigadores y las investigadoras?

E. R.: A futuro, en términos de darle prioridad, se necesita trabajar mucho más con la información estadística dura, de la clásica, que los investigadores académicos explotan muy poco. Los investigadores académicos se dedican exageradamente a cuestiones cualitativas de algunos grupos, de algunos casos en particular, pero les cuesta mucho tener perspectiva de conjunto. Hay como una especie de gran distancia entre reflexiones teóricas generales en esta materia y el estudio de casos en particular. En el medio, falta un andamiaje vinculado con metodologías cuantitativas potentes que puedan permitirnos hacer interpretaciones que sean válidas para el conjunto de los jóvenes o para una buena parte de ellos.

L. N. P.: ¿Cuáles son los vacíos o áreas no exploradas que los investigadores e investigadoras debiesen revisar?

E. R.: También tenemos que dedicarnos a áreas que hemos explorado muy poco. En este sentido, un ejercicio que nosotros hemos hecho bastante es conversar y analizar temas vinculados con políticas públicas de juventud no con los institutos gubernamentales de juventud en particular sino con ministerios de áreas relevantes en esta materia, como los Ministerios de Desarrollo Social. La impresión que tenemos es que esto fue un diálogo muy fructífero que permitió mirar temas específicos de las políticas públicas de la juventud con actores que tienen muchas otras responsabilidades en su área de trabajo. Este año, por ejemplo, estamos haciendo un ejercicio parecido con los ministerios vinculados con las reformas del Estado y la Administración Pública que es otra área que se ha descuidado mucho. En general, cuando hablamos de reforma del Estado hablamos de cosas más vinculadas con escalafón, tipo de contratos para funcionarios públicos, proceso de tomas de decisiones, y otras áreas temáticas afines. Sin embargo, no solemos hacer reflexiones específicas sobre el vínculo entre políticas públicas de juventud y la reforma del Estado. Este año está prevista para el próximo mes de julio en Bogotá una Conferencia específica con ministerios del Estado para analizar estos temas, es una de las tantas reuniones preparatorias para la *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno* que se va a realizar en Cartagena, Colombia. Esta acción va a permitir comenzar con este tipo de reflexiones. Lo hemos intentado con Ministerios de Seguridad y no hemos tenido hasta ahora el eco que esperábamos y tampoco hemos podido trabajar con Ministerio de Justicia. Se ha trabajado muy poco con los Ministerios de Economía, los Ministerios de Hacienda, recién a partir de los últimos años se presentó en la *Conferencia Iberoamericana* que se hizo en Burgos (España) un libro que se llama *Invertir para transformar*⁴¹, en el que un conjunto de investigadores hicimos nuestra primera presentación de lo que se invierte en los campos sociales en juventud. Para tener una

noción de conjunto hay que revisar cuánto se invierte en educación, en salud, en seguridad social, en vivienda que son cuatro áreas claves. En este momento, se están haciendo estudios sobre inversión social en juventud en México, El Salvador, Colombia y Uruguay. Estos son algunos de los países donde se está trabajando y tenemos mucha más oportunidad de realizar experiencias empíricas para poder discutir con los Ministerios de Economía y Hacienda de América Latina este tipo de temáticas. Sin dudas, la inversión social está muy concentrada en adultos, sobre todo en adultos mayores en áreas como salud. La distribución de recursos de políticas públicas es un tema de gran complejidad que necesita ser abordado para generar conocimientos sobre su diseño y evaluación.

A futuro podríamos tener una visión más precisa en la materia, nosotros en estos momentos estamos haciendo un balance de las políticas públicas de juventud en su conjunto en América Latina. Elaboramos informes por país y a su vez por áreas temáticas en lo laboral, en la educación media, en el nivel superior, etc. Estamos reuniendo evidencia correspondiente al año 2015 para poder comparar el resultado de esta evaluación con una que hicimos en el año 1995. Esto nos va a permitir contrastar los cambios que se han procesado en estos últimos veinte años en las distintas áreas temáticas vinculadas con la juventud.

L. N. P.: *¿Cuáles son las decisiones metodológicas que orientan estos trabajos?*

E. R.: En respuesta a esta idea de poder trabajar más con indicadores estadísticos duros nos estamos ocupando de la construcción de un índice de desarrollo de políticas públicas de juventud. Hemos tratado de analizar datos agregados para caracterizar el conjunto de los esfuerzos que se hacen en este campo en los diferentes países de la región. Los primeros resultados los hemos separado en dos grandes campos: por un lado, las políticas sectoriales de juventud y, por otro lado, las políticas transversales o integradas de juventud. En ambos casos hemos tratado de construir indicadores, índices que nos permitan decir, por

41 *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo* puede consultarse en el sitio: http://www.oij.org/es_ES/publicacion/invertir-para-transformar.

ejemplo, tal o cual país logra mejores niveles de desarrollo juvenil. Esto aporta una visión más abarcativa, mucho más representativa del conjunto de los jóvenes. Más allá de reconocer que hay muchas especificidades, también hay que ser muy rigurosos a través del estudio de los casos en cada área temática en particular.

L. N. P.: ¿Qué otras revisiones metodológicas plantean necesarias para la continuidad de los trabajos?

E. R.: En mi opinión, habría que tratar que a futuro las *Encuestas Nacionales de Juventud* no tengan solamente muestras de jóvenes, creo que también hay un cierto juvenilismo en hacer encuestas de juventud solamente encuestando a jóvenes. En los pocos ejemplos que contamos con encuestas en juventud que incluyeron muestras de adultos nos permitieron identificar cuánto de estigmatización y de estereotipos existen en el mundo adulto respecto a los jóvenes. Y esto también debería ser un tema de interés central de las políticas públicas de juventud, porque muchas veces además de los problemas que tenemos en el tema de inclusión social de los jóvenes tenemos los procesos de estigmatización muy fuerte por parte del mundo adulto.

L. N. P.: ¿En qué países incluyeron las opiniones de los adultos en las encuestas?

E. R.: Se hizo un ejercicio muy interesante en el Informe de Desarrollo Humano para el Mercosur en los años 2009-2010 por parte de las Naciones Unidas en el que se incluyeron encuestas a un grupo de jóvenes y a un grupo de adultos. Aunque no son muchos los informes te puedo nombrar los cuatro países incluidos en el Mercosur y cuatro o cinco países que hay en Centro América. Es decir, que tenemos ocho o diez informes que son muy valiosos en la materia. Y esto nos permite contrastar, mirar los fenómenos en el contexto correspondiente. Porque en las encuestas nos queda siempre la duda acerca de qué tanto se diferencia la opinión de los jóvenes en tal o cual aspecto en relación con la opinión de los adultos.

L. N. P.: ¿Cómo influyen los cambios de gobierno en las políticas públicas de juventud? Pregunto esto, pensando sobre todo en Argentina y Brasil, pero también en Perú y

otros países donde se están procesando cambios relevantes en este sentido.

E. R.: Cada proceso tiene sus propias lógicas, pero en casi todos se producen impactos fuertes en este sentido. En Argentina, por ejemplo, varios programas que se habían impulsado en el marco del gobierno anterior, ahora se han cerrado o se han reformulado completamente, lo que va a afectar fuertemente a conjuntos importantes de jóvenes. En Brasil, por su parte, el gobierno interino que sustituyó a la Presidenta Dilma Rousseff, cerró (lisa y llanamente) a la Secretaría en la que estaban ubicadas las instituciones vinculadas con Derechos Humanos, promoción de la mujer, desigualdades y discriminaciones raciales y juventud (entre otras) con lo que muchos de los programas que funcionaron muy bien en este marco, ahora han quedado en el limbo, y habrá que esperar para ver qué pasa con ellos. En Perú, por su parte, es esperable más continuidad, pero también habrá que ver que impulsa el nuevo gobierno en este campo. En República Dominicana, por su parte, las recientes elecciones le dieron continuidad al gobierno anterior, por lo que es más esperable que las políticas de juventud sigan el mismo rumbo que hasta ahora.

L. N. P.: Ha sido un placer compartir este diálogo con Ernesto y esperamos que sus palabras puedan acompañar las prácticas sociales, culturales y políticas de quienes nos interesamos en especial por la vida de los y las jóvenes de América Latina.

Libro “Pedagogía crítica latinoamericana y género”

Presentación

Héctor Fabio Ospina

Camilo Andrés Ramírez-López

El libro *Pedagogía crítica latinoamericana y género* se enmarca en las reflexiones realizadas por investigadoras e investigadores de la línea de Educación y Pedagogía del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, escenario en el cual hemos asumido -desde el año 2012- el programa de reflexión y discusión académica alrededor del campo de las pedagogías críticas, dando origen a la conformación del grupo de trabajo de Clacso (GT) Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, siendo este uno de los primeros productos reflexivos de investigadoras e investigadores adscritos al GT.

Desde un comienzo, la pregunta de la pedagogía crítica latinoamericana enmarcada en las condiciones de humanización, evocaba reiteradamente la importancia de articular la reflexión desde la realidad problémica del género y sus posibilidades en la construcción de una vida cada vez más digna y justa para todas y todos. De esta forma ampliamos la reflexión crítica de la categoría de género, convocando las líneas de investigación Cognición, Emoción y Praxis humana, y la línea Familia, Crianza y Desarrollo. El naciente escenario interlíneas del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, se dinamizó desde la participación activa de docentes y estudiantes del doctorado, así como desde la participación de personas expertas -nacionales e internacionales- como Carlos Iván García del Instituto colombiano de Bienestar Familiar, Gabriel Gallego de la Universidad de Caldas, Juanita Barreto de la Universidad Nacional de Colombia, Alfredo Ghiso de la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, Alejandro Álvarez de la Universidad Pedagógica Nacional, Pedro Nuñez de Flacso-Argentina, Danilo Streck de la Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil, Nicolás Arata de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, Daniel Llanos de la

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Laura Cecilia Salazar de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz-Bolivia, Jorge Osorio de la Universidad de Playa Ancha, Chile, Miriam Abramovay de Flacso-Argentina, Fernanda Saforcada de Clacso-Argentina, entre otros.

Como producto de las reflexiones y discusiones suscitadas en el escenario interlíneas, se presenta a la comunidad académica el presente libro que recoge los diferentes desarrollos y apuestas que se entretajan desde profesores y estudiantes del doctorado, en un tema tan amplio y complejo como urgente y crítico para las realidades sociales y culturales de la educación y la pedagogía.

La posibilidad de problematización del género hace necesario de-construir la mirada sexista que sobre la discusión del género se ha priorizado, así como su representación social centrada en un orden biológico y fisiológico, desde donde se han naturalizado y legitimado formas de poder y subordinación en las relaciones sociales.

De manera que, abordar el tema de la pedagogía crítica desde el pensamiento freiriano, se convierte en elemento central del desplazamiento en la comprensión de la realidad problémica, y posibilita elementos para el planteamiento de la esencia constitutiva de la problematización del género en la escuela.

Aznar y Cánovas (2008) en el libro “Educación, género y políticas de igualdad” resalta como “... la equidad de género propuesta en el marco de la Década de la Educación por un Desarrollo Sostenible, está considerada como una de las condiciones fundamentales para el desarrollo humano que está requiriendo una mayor atención por parte de la ciencia, la política, las instituciones sociales y la educación” (p. 9).

Si bien son amplios los retos asumidos en el marco de la democratización de las relaciones y la inclusión del género en el escenario educativo y pedagógico, son también numerosas las propuestas que se han implementado desde diversas latitudes en el compromiso de construir sociedades más dignas, justas e incluyentes.

Los compromisos establecidos por los gobiernos alrededor de acuerdos internacionales como el programa de Educación Para Todos de Unicef, los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU y las Metas 2020 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), promovieron escenarios desde los cuales se avanzó en la transformación de una educación incluyente de calidad y en perspectiva de los derechos humanos.

Es posible acceder fácilmente a diversos índices y tasas de medición en materia de equidad de género. En ellos es visible la manera cómo se han mejorado las posibilidades de cobertura y acceso a la educación por parte de las mujeres, en todos los niveles escolares, lo que demuestra un compromiso por parte de los gobiernos en implementar medidas de ampliación de cobertura de la oferta y posibilidad educativa, principalmente en el sector rural y para las poblaciones de más escasos recursos económicos, escenarios éstos en los que radica el mayor reto de inclusión educativa.

En América Latina, a lo largo de la década de los noventa, una cantidad significativa de esfuerzos y recursos de los gobiernos estuvieron “dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas educativos; ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad” (Gajardo, 1999, p. 13).

Tal es el caso colombiano, en el que los diferentes estudios e indicadores de medición sobre el acceso a la educación, coinciden en que las brechas entre hombres y mujeres en el acceso a la educación han desaparecido. El Informe de progreso educativo del Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), La Fundación Corona y Corpoeducación, Fundación Corona y Empresarios por la Educación (2003), por ejemplo, señala que en los diferentes niveles de la educación no hay brechas entre los niños y las niñas.

En el mismo sentido y como lo plantea Feijoó (2013) en su artículo *Educación y equidad de género* “A pesar de estos problemas

-refiriéndose a la discriminación y exclusión de género en la escuela- hay innovaciones interesantes, entre ellas, la producción de libros de texto sensibles a los comportamientos de género, los programas de capacitación para la identificación de las prácticas sexistas en la vida diaria de las escuelas, la mayor concientización sobre la discriminación, el desarrollo de institucionalidad y políticas públicas para las mujeres.” (p. 13).

En Colombia la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), que enmarca jurídicamente la reforma educativa, hace referencia a la equidad de género en función del desarrollo integral de las personas, y en la construcción de la identidad sexual. Este principio es reiterado en el Plan Decenal de Educación, que propone como estrategia la equidad, en particular la equidad de género.

Para alcanzar la equidad de género el Plan Decenal de Educación de 1996 propone “Como apoyo a este programa se buscará eliminar las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares, el diseño de programas educativos que promuevan la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida entre niñas y niños, la capacitación docente en orientación de género y el ofrecimiento de programas de apoyo para que las madres y mujeres adultas puedan continuar sus procesos educativos” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 27).

Diversas acciones se emprendieron a partir de dicho Plan Decenal de Educación, entre las que se resaltan: 1) La Capacitación de funcionarios y funcionarias as del MEN, docentes y directores en asuntos relacionados con género y desarrollo, planeación educativa con perspectiva de género y el PEI con perspectiva de género. 2) La elaboración de materiales pedagógicos y didácticos para la identificación y erradicación del uso sexista del lenguaje en los textos escolares. 3) Desagregación por sexo de los resultados del Icfes y análisis de dichos datos desde la perspectiva de género.

Como es de resaltar son diversas las apuestas que nutren el campo comprensivo y propositivo de la inclusión del género como debate central en la agenda educativa pedagógica. Sin embargo, no es interés del

presente libro pretender ser una cartografía de las formas y escenarios de la exclusión y discriminación de género, ni tampoco el hacer una descripción de las experiencias exitosas en la inclusión y reconocimiento del mismo. Sin desconocer el valor de estas propuestas, el presente libro pretende aportar reflexivamente la discusión del género como posibilidad, desde la cual esperamos interpelar las prácticas y discursos pedagógicos que dinamizan nuestro quehacer educativo.

Los ocho capítulos que conforman y dan vida al presente libro, enmarcan una reflexión amplia sobre diferentes lecturas de entrada a la discusión sobre el género desde las posibilidades de la pedagogía crítica latinoamericana, asumiendo en ella una apuesta por la educación en el marco de un proceso histórico, social, político, cultural y económico, que tiene que ver con el hecho y posibilidad de la formación humana de hombres y mujeres, con el fin de desarrollar relaciones de cooperación, reconocimiento e inclusión, y relaciones de sostenibilidad con nuestra casa-mundo.

El libro se divide en dos partes, en cada una de las cuales se focaliza la reflexión de la educación, la cognición y el género, la primera parte del libro compuesto por los cinco primeros capítulos y, posteriormente, una segunda parte del libro compuesta por los restantes tres capítulos desde los que se amplía la reflexión hacia la educación y la pedagogía, en tanto discursos y escenarios de la socialización y constitución de diversas y plurales subjetividades.

En este sentido, el primer capítulo de libro que conforma la primera parte del libro es el titulado *“Educación y género en el horizonte del reconocimiento recíproco: Una lectura obligada desde la pedagogía crítica de Paulo Freire”*, en el que presentamos la discusión del género como eje central de la pregunta por las condiciones de humanización en el horizonte de la pedagogía crítica freiriana. En tal sentido, en este capítulo presentamos la pedagogía en el marco de la propuesta de una educación transformadora, en donde la problematización del género se asume desde la capacidad y la posibilidad del reconocimiento recíproco.

En el segundo capítulo de libro *“Escuela y relaciones de género”*, propiciamos un acercamiento a la relación existente del género como construcción social y cultural, y la escuela como la institución social. Planteamos la construcción simbólica del género y sus nexos con las prácticas curriculares desde las que se instituyen estructuras de poder, asumiendo la escuela como perpetuadora de la desigualdad entre hombres y mujeres. Finalmente, y en contraposición a lo anterior, en este capítulo planteamos una escuela liberadora para lograr condiciones de género equitativas.

En el tercer capítulo *“La educación y la equidad de género: Limitaciones y alcances”*, entrecruzamos la categoría del género con múltiples variables como clase social, etnia, religión, edad, reconociendo la discriminación sexista presente en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles. De igual forma presentamos la educación como una poderosa herramienta para generar experiencias de inclusión que desde los primeros años de escolaridad sentarán las bases para el empoderamiento de los sujetos.

En el cuarto capítulo de libro titulado: *“Educación popular y género: una mirada desde América Latina y El Caribe”*, centramos la reflexión en la apuesta por la Educación Popular como posibilidad de una educación y una pedagogía que reconozcan las condiciones históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de los grupos populares, al tiempo que reconocemos contextualmente estas condiciones, y valoramos como significativas sus expresiones desde las cuales ejerce resistencias; proponemos también transformar en lo sustancial las condiciones de dominación, de sometimiento, de exclusión, de discriminación y de explotación, en el marco de las cuales planteamos la reflexión del género.

En el quinto capítulo *“Género y cognición”*, último de la primera parte del libro, abordamos, desde la llamada revolución cognitiva, nuevas discusiones y exploraciones en torno al género. Así las cosas, exploramos las bases biológicas y evolutivas de las diferencias entre los géneros, señalando algunos de los trabajos que dan cuenta del funcionamiento cognitivo de hombres y mujeres. De esta manera, damos espacio en la

discusión no solo a cuestiones socio-culturales, sino también a las diversas representaciones (cognitivas) que se manifiestan en el proceso de construcción de la identidad, ya sea desde la familia y la sociedad, como desde el sujeto mismo.

La segunda parte del libro se encuentra conformada por los siguientes capítulos. En el sexto capítulo, primero de la segunda parte centralizamos la discusión del género desde la pregunta por el ser humano enmarcada en las posibilidades reflexivas de la antropología pedagógica. Es así como en el capítulo titulado *“La antropología pedagógica ‘radical’ de Paulo Freire: Formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano”*, presentamos una aproximación a las reflexiones de la relación entre antropología y pedagogía, argumentando en ella la posibilidad de una antropología pedagógica “radical” desde Paulo Freire en el horizonte de la humanización, la inconclusión y la formación humana, así como la posibilidad de crítica a los sectarismos antipedagógicos, y de crítica pedagógica a la sociedad.

En el capítulo séptimo titulado *“Antropología pedagógica, telón de fondo para sujetos pedagogos”*, enmarcamos la reflexión desde las prácticas pedagógicas de maestras y maestros en el escenario de la antropología. Aquí orientamos la discusión en un proceso de toma de conciencia sobre la responsabilidad de buscar, encontrar y dimensionar los fundamentos antropológicos de la pedagogía, elementos de reflexión que los han de conducir a transformar formas de pensar y de actuar en la escuela.

En el octavo capítulo de libro titulado: *“La alfabetización crítica: Un requerimiento social”*, centramos la discusión en la relación sociedad-alfabetización. En este sentido, enmarcamos los procesos de emancipación -así como los de consolidación del poder- en los roles vitales de la alfabetización crítica, donde los participantes de los grupos humanos puedan construirse como sujetos ciudadanos críticos, autónomos y democráticos.

Finalmente, a manera de cierre del libro y apertura a las discusiones del tema propuesto, presentamos las reflexiones finales recogidas

en el Epílogo del libro titulado *“Género. Una categoría en debate”*, en el que se presenta una breve síntesis de los principales elementos teóricos y autores convocados en la reflexión del género desde los cuales, sin duda, se fundamenta la ampliación de sentidos sobre el tema convocado.

Con las reflexiones del presente libro que compartimos a la comunidad académica nacional e internacional, no pretendemos agotar la discusión sobre las posibilidades del género en la resignificación de la educación actual. Por el contrario, con este documento pretendemos suscitar, con mayor ánimo, la urgente necesidad de hacer frente a una de las realidades que más aqueja nuestros procesos de formación y lucha que está orientada a la posibilidad y reto de hacer de nuestras prácticas pedagógicas, escenarios reales desde los cuales se puedan instituir verdaderas y significativas posibilidades de democratización de una vida digna, e institucionalizar formas de ser centradas en el respeto a la diferencia, entre ellas, la de género.

Agradecemos y damos los créditos a los evaluadores de los capítulos de libro: Martín Acosta Fernández de la Universidad de Guadalajara, México; Alexánder Hincapié, Eva Rodríguez Ruiz, Martha Serrano Barquín, Laura Santillán, Teresa Ríos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile; Jhon Freddy Orrego Noreña de la Universidad de los Llanos, Colombia; Francisco Antonio Velasco Hernández; Luz Elena Toro González de la Universidad de Caldas, Colombia; David Álvarez-García; Diego Jaramillo Ocampo de la Universidad Católica de Manizales, Colombia; Pedro Núñez de Flacso, Argentina; Lola Cendales de Dimensión Educativa, Colombia; Daniel Llanos Erazo de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador; María Rocío Acosta Barreto de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia y Nohelia Hewitt de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Asimismo agradecemos la evaluación del libro en su versión final a las investigadoras: Lola Cendales de Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia; María Luisa Hincapié de Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia y Teresa Ríos

Saavedra de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile.

Referencias bibliográficas

- Aznar, P. & Cánovas, P. (2008). *Educación, género y política de igualdad*. Valencia: Universitat de València.
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf9.pdf
- Corpoeducación, Fundación Corona & Empresarios por la Educación (2006). *Informe de progreso Educativo, Colombia 2006*. Bogotá, D. C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Feijoó, M. C. (2013). Educación y equidad de género. *Lasa Forum*, 44 (2), pp. 12-14.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/Archivos/plan_decenal_1996-2005.pdf

Referencia bibliográfica de este libro:

Ospina, H. F. & Ramírez-López, C. A. (comps.) (2016). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.

Ventas: Siglo del Hombre Editores.

Carrera 31A No. 25B-50, Bogotá, D. C.
Tel.: (+571) 337 77 00 ext. 138. Correo electrónico: asistentegerencia@silodelhombre.com

Libro “Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento”

*Reseña de Cristhian Uribe-Mendoza**

Los investigadores del Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia (Objun) presentan en su obra: Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento, sus más recientes análisis sobre los procesos de organización, construcción de paz y participación juvenil en Bogotá; tres categorías axiales que permiten articular y comprender las prácticas sociales, culturales y políticas de los jóvenes en el actual contexto colombiano, a partir de sus vivencias, percepciones y expectativas.

Este libro es producto de un convenio interinstitucional entre la Universidad Nacional de Colombia y la Subdirección de Juventud de la Secretaría Distrital de Integración Social, que tuvo por objeto desarrollar un diplomado en investigación, liderazgo y promoción de la participación social, en el cual participaron 100 representantes de 94 organizaciones juveniles de Bogotá. Cabe destacar que dicho proceso formativo se llevó a cabo bajo la perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación-acción-participativa (IAP); en consecuencia, los jóvenes que asistieron al diplomado asumieron el rol de co-investigadores de las problemáticas analizadas y coadyuvieron en la redacción del informe final. Así pues, cada uno de los capítulos del libro representa una apuesta por la construcción colectiva de conocimiento en torno a los jóvenes.

Para comprender la magnitud del fenómeno, en primera instancia, se define la juventud como una categoría explícitamente política, lo que significa que ésta constituye en sí misma un campo de lucha: “El campo social de la juventud es esta densa agonística de tensiones, disputas y confrontaciones, de acciones sobre acciones, campo de poder pero también de potencia, toda una economía incorporativa del trabajo como

fuerza social que se ciernen, se produce, se crea” (p. 14). De esta manera, los autores realizan una aproximación novedosa y evocativa a las complejidades de la acción política juvenil, centrándose en las prácticas de organización y participación.

Las características del fenómeno estudiado demandan un análisis riguroso y contextualizado del lugar que ocupan los jóvenes en la estructura social, particularmente, de la ciudad de Bogotá. En este sentido, el libro realiza un aporte social y científico significativo, al presentar datos actualizados en torno a la situación socioeconómica de los jóvenes y su percepción frente a temas de relevancia para el país como: la educación, la paz, los derechos humanos, el servicio militar obligatorio, el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, entre otros. Estas topografías de las cuestiones juveniles, que se basan en los resultados de la Primera Encuesta Distrital de Juventud 2014, constituyen un insumo de gran utilidad para la intervención institucional y la construcción de políticas públicas en materia de juventud.

El libro se encuentra dividido en cuatro capítulos que recogen los principales hallazgos de las investigaciones realizadas por el Objun en el marco del proceso formativo esbozado anteriormente:

El primer capítulo, *asociatividad juvenil*, propone una comprensión diferente de la organización juvenil en tanto que sujeto político mediante el reconocimiento de aquellas experiencias organizativas que se deslindan de las lógicas institucionales. En este sentido, se demuestra que las políticas de juventud no logran captar la complejidad de la verdadera politicidad juvenil.

El segundo capítulo, *democracia y prácticas participativas en los mundos juveniles*, centra el análisis en la cuestión de la participación desde

* Sociólogo. Magíster en Ciencia Política. Profesor del Departamento de Sociología y miembro del grupo de investigación *Conflictos, género y territorios*, de la Universidad Santo Tomás. Investigador del Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: cristhianuribe@usantotomas.edu.co

diferentes enfoques teóricos y metodológicos. De esta manera, los autores desmitifican el imaginario de que los jóvenes son apáticos a la política, vislumbrando nuevos ámbitos de producción de la participación juvenil en Bogotá que reivindican nuevas dimensiones culturales y políticas. Para ello, se retratan las experiencias e historias de vida de algunos jóvenes y organizaciones juveniles que han emergido en medio de la crisis actual del neoliberalismo y de la democracia representativa.

En consonancia con lo anterior, el tercer capítulo, *movimientos, interrelaciones, cooperación, redes*, trae a colación múltiples experiencias globales y heterogéneas de asociatividad juvenil, tales como: los movimientos estudiantiles en Colombia, Chile y México; la participación de las mujeres en las organizaciones juveniles; la construcción de subjetividades en jóvenes latinoamericanos; y las movilizaciones en Colombia y Brasil durante el 2011, que estuvieron mediadas por las particularidades de la era digital.

Finalmente, el cuarto capítulo, *la organización de la paz y del posconflicto*, sostiene que las expresiones juveniles organizadas pueden aportar elementos de gran valor para la transformación de conflictos violentos y la construcción de paz a través de la intensificación de dinámicas democráticas. Para ilustrar este argumento, se recurre al análisis de las prácticas de algunas barras deportivas en la localidad de Ciudad Bolívar.

En síntesis, el libro contiene una serie de reflexiones novedosas, relevantes, evocativas y originales. A lo largo del texto, se hace uso de referencias teóricas provenientes de distintas disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la ciencia política; la bibliografía es actualizada; el análisis está acompañado de abundante evidencia empírica; y los hallazgos representan un avance significativo dentro del campo de estudios sobre juventud, y un aporte fundamental para la acción institucional. Por lo tanto, puede ser de interés para universidades, grupos de investigación, profesionales de distintas áreas del conocimiento, ONGs, y organismos gubernamentales interesados en la temática.

Referenciabibliográfica: Acosta-Sánchez, F., Suárez-Prieto, R., Bocanegra-Marín, K., Copete-Narváez, J. D., Cubides-Martínez, J., Cuesta-Rodríguez, I., Galindo-Ramírez, L., Hoyos-Martínez, A., Lázaro-Durán, M. A., Marín-Ariza, J. & Uribe-Mendoza, C. (2015). Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración social.

Libro “Del buen salvaje al ciudadano (La idea de infancia en la historia)”

Reseña de Marcelo Mendoza-Prado

Evidenciar el vínculo inevitable entre la concepción de niñez y los anhelos de sociedad y de ser humano al que se aspira es el propósito de este libro de Ediciones de la Junji, editorial chilena que publica libros de educación e infancia, como un apéndice de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el organismo público chileno que se ocupa de la primera infancia.

La publicación fue ideada con la premisa de que “toda noción de educación depende, necesariamente, de la noción de niño y niña que exista”. De ahí que se haya querido profundizar en cuál ha sido la evolución de dicho concepto a lo largo de la historia -empezando por el *buen salvaje* de Rousseau- hasta hoy, cuando los niños y niñas son identificados como sujetos de derechos.

El libro reúne textos de seis intelectuales que se aproximan a la infancia desde ámbitos diversos: Jorge Alvarez, sociólogo, aborda cómo se ha construido socialmente la idea de infancia; el periodista y escritor de libros infantiles Esteban Cabezas escribe un provocador texto donde se ironiza o cuestiona lo que se considera correcto hacer leer a los niños; la socióloga Catalina Ruiz hace un interesante ensayo comparando los conceptos de primera infancia en Francia y Chile y sus ¿adversos? modelos educativos; el antropólogo Osvaldo Torres reflexiona acerca de la condición de “nuevos bárbaros” de los infantes actuales; el filósofo y educador Eduardo Castro elabora un extenso ensayo mostrando cómo ha evolucionado la educación parvularia en Chile y las contradicciones de sus referentes teóricos, religiosos y políticos.

Es sugerente y problematizador, pues desde una mirada interdisciplinaria se aborda la temática de la construcción social que ha habido y hay de la infancia en distintos periodos, y desde distintos enfoques de la vida social de la historia de Chile.

Asimismo, el libro cuenta con un importante componente iconográfico, abordado a través

de una selección de fotos de niños y niñas de principios del siglo XX... vestidos y acicalados como adultos... en imágenes que ahora nos parezcan un tanto grotescas, pero que retratan muy bien que la idea de infancia entonces era la de un adulto de estatura pequeña... Este agregado le otorga la justa imagen visual al libro.

Del Buen Salvaje al Ciudadano pertenece a la *Colección de Ideas* de Ediciones de la Junji, cuyo objetivo es ser una tribuna para que diferentes voces debatan sobre educación e infancia, sugerente y creativamente. De este modo, la colección se alinea con el sentido profundo de Ediciones de la Junji de nacer fruto del compromiso público por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

Referencia Bibliográfica: Mendoza-Prado, M. & Ferrer, R. (eds.) (2015). *Del Buen Salvaje al Ciudadano (La idea de infancia en la historia)*. Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.

Libro “Políticas de inclusión social de la infancia y de la adolescencia. Una perspectiva internacional”

*Reseña de Francisco Javier Pericacho-Gómez**

La participación infantil y juvenil es o debería ser pilar fundamental en las políticas y programas destinados a la infancia y adolescencia. Políticas realmente ocupadas y preocupadas en el desarrollo efectivo de sus derechos. La participación se impone como un ejercicio esencial a la hora de responder con acierto los retos y problemas propios de nuestro tiempo. No se trata de enseñar procesos democráticos para su ejercicio futuro, se trata de aprender hoy en la praxis, practicándolos, interiorizando su potencialidad social y política, corresponsabilizándose de las normas y los procesos, asumiendo las dificultades, etc. Tal como señala la constitución de la Unesco: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

El presente libro estudia con solidez y amplitud de ejemplos todo tipo de temas relacionados con los procesos políticos ligados a la inclusión social de la infancia y la adolescencia, a saber: participación infantil y ordenamiento jurídico; derechos de la infancia como paradigma comunitario alternativo; participación de los jóvenes en la conformación de políticas públicas; inclusión, infancia y diversidad funcional; violencia e infancia; mediación y coparentalidad; fenómeno de las migraciones; etnografía e infancia; experiencias concretas de participación como el de Sincelejo; políticas de juventud; trabajo infantil; refuerzo educativo; acogimiento familiar vs. acogimiento residencial, etc.

Se encuentra publicado por la Editorial Grupo 5, que pertenece a Grupo 5, una empresa ligada a los servicios sociales fundada por personas muy representativas de los inicios del trabajo social en España. Comienza con la presentación de los Coordinadores de la obra: Antonia Picornell-Lucas (profesora de

la Universidad de Salamanca y especialista en temas de infancia) y Enrique Pastor Seller (antiguo Decano de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia y experto en la temática). Tras la presentación se encuentran las experimentadas palabras que José Ortega Esteban (Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad de Salamanca) realiza en el prólogo.

El texto está compuesto por veinte capítulos, en los que han participado treinta expertos e investigadores de ámbito internacional de un total de ocho países latinoamericanos y europeos (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Portugal y España). Se encuentra estructurado en dos bloques diferenciados. En un primer bloque de carácter teórico, titulado Políticas de ciudadanía e inclusión social de la infancia y de la adolescencia, se reflexiona y desarrollan todo tipo de cuestiones ligadas a la política, el derecho, la participación y la población infanto-juvenil. En el segundo bloque, bajo el título Laboratorio de buenas prácticas, converge un plural y heterogéneo número de trabajos que muestran y estudian experiencias e iniciativas concretas en diferentes realidades geográficas, desarrolladas desde varias perspectivas.

Destinado al público en general, seguramente tendrá una amplia acogida entre profesionales y académicos de la pedagogía social y el trabajo social. Sumado al elevado nivel intelectual del libro, su lectura amena, clara estructura de contenidos y riqueza en la bibliografía utilizada incrementan las razones para interesarse por el mismo. Esperamos que, animados por estudios como el que se presenta, siga ampliándose paulatinamente el interés por esta temática tan necesaria de análisis.

Se trata, en suma, de un sólido trabajo de exposición, reflexión y estudio de ideas y

* Departamento de Educación. Universidad Antonio de Nebrija.

experiencias concretas sobre procesos políticos de inclusión social de la infancia y de la adolescencia, realizado desde una perspectiva nacional e internacional. Un estudio elaborado por expertos de reconocido rigor teórico, dilatada experiencia profesional y amplio conocimiento del ámbito. Una contribución sobresaliente.

Referencia bibliográfica: Picornell-Lucas, A. & Pastor-Seller, E. (coords.) (2015). Políticas de inclusión social de la infancia y de la adolescencia. Una perspectiva internacional. Madrid: Grupo 5.

Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales*

ALEJANDRA MORALES-GARCÍA**

CATALINA TABARES-OCHOA***

LUIS GABRIEL ÁNGEL-GÓMEZ****

ZAIRA AGUDELO-HINCAPIÉ*****

• **Resumen:** Este documento presenta la experiencia de jóvenes de cuatro comunas⁴² de la ciudad de Medellín que priorizaron en el Presupuesto Participativo la investigación social como estrategia para conocer sobre lo que les inquieta y les gusta, visibilizar y comprender la realidad de sus entornos barriales, y transformar prácticas sociales que consideran problemáticas. Para el equipo de formación/investigación del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia que acompañó este proceso, la experiencia es significativa en tanto permite la apropiación por parte de los y las jóvenes, de herramientas investigativas y educativas que contribuyen a disminuir la brecha entre el conocimiento científico y los procesos populares de construcción de conocimiento, así como a la comprensión y transformación de sus entornos barriales.

Palabras clave: Jóvenes, innovación social, investigación acción, investigación formativa, educación popular, contextos barriales. (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco)

-Introducción. -Contextos de ciudad. Entre la innovación y la persistencia de la violencia. -Jóvenes del barrio investigando: De la formación a la investigación, de la investigación a la acción. -La educación popular y la investigación acción participativa. Prácticas para la formación, comprensión y transformación de los sujetos y sus entornos barriales. -Apuntes finales. -Lista de referencias.

* Este texto se deriva del proyecto Promoción del conocimiento e identidades, el desarrollo de actividades de formación con el enfoque de juventud y la asesoría y promoción de la convivencia y los derechos humanos de las y los jóvenes, ejecutado por la Secretaría de la juventud de la alcaldía de Medellín y operado por el Instituto de Estudios Políticos entre noviembre de 2013 y junio de 2014 bajo el contrato interadministrativo 4600050845 de 2013. Este artículo se suscribe en las Ciencias Sociales de una manera interdisciplinar, el equipo de formación/investigación fue coordinado por Catalina Tabares Ochoa e integrado por César Tapías Hernández y Margarita Isaza Velásquez profesores de la Universidad de Antioquia, Elkin Ospina, profesor de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Alejandra Morales García politóloga de la Universidad de Antioquia, Zaira Agudelo Hincapié y Luis Gabriel Ángel Gómez estudiantes del programa de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Se denomina este equipo formador/investigador porque se trata de un grupo de profesionales y estudiantes cuya experiencia en investigación y docencia permitió tanto orientar a los jóvenes en aspectos propios del hacer investigativo, como en el desarrollo temático de sus propuestas.

** Politóloga de la Universidad de Antioquia, investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: alega1234@gmail.com

*** Profesora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Socióloga de la Universidad de Antioquia, magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: catalina.tabares@udea.edu.co

**** Estudiante del programa de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: luisgabriel.angel@gmail.com

***** Politóloga de la Universidad de Antioquia, investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: zaira.agudelo@udea.edu.co

42 La ciudad de Medellín está dividida territorialmente en 16 unidades administrativas denominadas comunas.

Introducción

¿Eres un sujeto inquieto, curioso? ¿Te gustaría saber por qué, cómo, cuándo, cuánto, dónde? ¿Indagas por lo que haces, por lo que otros hacen?, ¿Por lo que hace que las cosas pasen? ¿Te preguntas por lo que dices?, ¿por lo que otros dicen? ¿Por lo que dice lo que se dice? ¿Qué tal saber más sobre lo que tanta curiosidad te produce? Esta fue la provocación que investigadores del Instituto de Estudios políticos de la Universidad de Antioquia hicieron a las y los jóvenes de las comunas 1, 3, 8 y 13 de la ciudad de Medellín para que participaran de la propuesta “Jóvenes del barrio investigando”, iniciativa priorizada por recursos de Presupuesto Participativo de un grupo de jóvenes de estos sectores de la ciudad⁴³.

El desarrollo de esta propuesta implicó la convocatoria, caracterización y reconocimiento de las organizaciones juveniles de cada una de las comunas, las cuales concentran su accionar en la promoción cultural, la gestión ambiental, el fomento de la lectura, la formación política y la producción de medios de comunicación. Al proyecto también se sumaron estudiantes de dos instituciones educativas que si bien no hacían parte de ninguna organización, fueron acompañados por profesores del área de Ciencias Sociales y Humanas de sus respectivas instituciones. Tras el contacto con las y los jóvenes el equipo de investigadores/formadores del Instituto de Estudios Políticos, se dispuso al diseño de una serie de talleres que basados en la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular buscaban contribuir a la formación en habilidades investigativas útiles para la cualificación de sus organizaciones y para el desarrollo de sus iniciativas investigativas.

La formación en habilidades investigativas dirigida a jóvenes de los barrios de Medellín que no hacían parte de instituciones educativas, -espacios a los cuales se ha atribuido por tradición

el ejercicio de la investigación-, implicó dos retos, el primero de ellos epistemológico: Sacar la investigación de las aulas, de su manto de rigurosidad científica para llevarla a los barrios de Medellín involucrando las prácticas cotidianas de jóvenes, sus curiosidades e inquietudes, dando así sentido a la idea de que la investigación tiene que estar al servicio de la sociedad. El segundo reto fue pedagógico, diseñar una serie de talleres, que permitieran de forma lúdica y participativa transmitir el saber del equipo formador/investigador respecto al proceso de investigación, así como recibir el saber de las y los jóvenes investigadores participantes del proyecto sobre sus temas de interés y experiencia, para de esta manera contribuir al principio de la construcción colectiva del conocimiento.

El encuentro con las y los jóvenes permitió reconocer que sus iniciativas de investigación no eran nuevas, obedecían a trayectorias afincadas en sus entornos barriales y procesos organizativos, lo cual afianzó el papel de las y los formadores/investigadores como *facilitadores* de un proceso en el cual los protagonistas eran las y los jóvenes, sujetos de saber, de experiencia, investigadores que no se conforman con conocer, que van tras la potencia de la acción con el fin de aportar a la transformación de sus realidades. En este sentido, el rol del equipo consistió en el acompañamiento a la ejecución de 16 iniciativas de investigación que giraron en torno a temas relacionados con las víctimas del conflicto armado, el consumo de drogas y alcohol en los jóvenes, expresiones artísticas y culturales juveniles, problemas ambientales y conflictividades en la escuela.

El diseño de un breve plan de formación en habilidades investigativas consolidó la idea de que la investigación tiene una estrecha relación con el ejercicio de una ciudadanía crítica; más que un experto en procedimientos y técnicas, quien investiga se cuestiona, piensa, pregunta, observa, lee, escribe, analiza, compara y sospecha, características todas ellas que coinciden con una ciudadanía activa, que se resiste a la pasividad, al acatamiento acrítico de normas y leyes y a los límites impuestos por el contexto, un ciudadano que opina, que evalúa su gobierno y busca los mecanismos

⁴³ Para el equipo de formación/investigación del Instituto de Estudios Políticos, el hecho de que los jóvenes priorizaran en Presupuesto Participativo la financiación de iniciativas de investigación da cuenta de la consolidación de sus procesos organizativos, en tanto tradicionalmente los recursos habían estado dirigidos al desarrollo de la infraestructura física de los barrios (Canchas, placas deportivas, sedes, parques) y a proyectos productivos.

para participar en escenarios públicos que le permitan hacer parte de las decisiones políticas. Brindar a las y los jóvenes herramientas que les permitieran, de un lado aprehender técnicas de investigación para cualificar sus prácticas investigativas, y de otro fortalecer su actuación ciudadana, solo fue posible apelando a estrategias propias de la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular, estrategias que no solo fueron adoptadas por el equipo formador/investigador, sino que eran la base de gran parte de las iniciativas de investigación planteadas por las y los jóvenes.

Como prácticas sociales y políticas situadas, la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular tienen lugar en un contexto, son las experiencias y acontecimientos vividos por los sujetos los que impulsan a las y los jóvenes a desarrollar proyectos investigativos y sociales. En palabras de Alfredo Ghiso

Uno de los retos de los procesos de formación/IAP, es justamente el de seleccionar asuntos, tópicos pertinentes de investigación y acción, para ello hay que apelar a la inserción experiencial, sentipensante y solidaria -emancipadora- de los sujetos, procurando que no se desliguen del mundo de la vida, del contexto y de los entornos donde desarrollan sus prácticas sociales y enfrentan problemas que les causan indignación e inconformidad (2015, p. 7)

En el caso de las y los jóvenes que participaron del proyecto, sus “asuntos-tópicos” emergieron de sus realidades vividas y enunciadas, por ello, la segunda parte de este artículo se dedica a presentar la convergencia de dos dimensiones contextuales que según ellos caracterizan la ciudad de Medellín hoy; de un lado, el creciente interés por posicionar la innovación, la ciencia y la tecnología como pilares del desarrollo y, de otro lado, la situación de violencia que continúa afectando principalmente a los sujetos jóvenes de la ciudad.

En el tercer apartado, se reconstruyen las estrategias de formación e investigación participativa implementadas, se muestra allí la caja de herramientas que permitió formar y potenciar en las y los jóvenes sus habilidades para la investigación, al tiempo que avanzaron

en la ejecución de sus propuestas. Se destacan la *cartografía barrial*, clave para la identificación de los territorios y sujetos de la práctica, la *golosa investigativa* para la aprehensión del proceso lógico de la investigación y la elaboración de *fanzines* para la divulgación de resultados preliminares de investigación, se alude también a los resultados finales de las iniciativas de investigación que derivan en productos interactivos cuya estética favorece la apropiación social del conocimiento en las comunidades de procedencia de las y los jóvenes. Finalmente, se hacen algunas reflexiones en torno a la Investigación Acción Participativa y a la educación popular como estrategias de formación que potencian el ejercicio de una ciudadanía crítica.

Contextos de ciudad. Entre la innovación y la persistencia de la violencia

En el año 2013 Medellín fue declarada en el marco del concurso City of the Year, organizado por The Wall Street Journal y Citigroup la ciudad más innovadora del mundo. Un reconocimiento que se confiere dada la orientación de Medellín a sustentar su desarrollo urbano en la innovación, ruta por la cual se intenta convertir a una de las ciudades más inequitativas, violentas y con un profundo estigma vinculado al narcotráfico, en una ciudad moderna capaz de integrar, renovar y transformarse a través de la ciencia y la tecnología. Esta hoja de ruta para el desarrollo se estableció en Medellín luego de que como señala Andrés Sánchez (2013) fracasara el modelo industrial de finales de los setenta y producto de ello creciera el desempleo y la delincuencia a finales del siglo XX, surge como respuesta a un contexto marcado por la crisis industrial y la violencia asociada al narcotráfico de finales de los años noventa y principios del 2000 y pretende orientar el desarrollo económico de Medellín “hacia la generación de conocimiento y el uso intensivo de la tecnología en sectores económicos en los cuales la ciudad tiene un importante potencial productivo.” (Sánchez, 2013, p.188).

Esta estrategia de innovación según Leonardo Veiga-Sánchez (2001) ocupa con

fuerza el análisis de los últimos años, entre los que se destaca la obra clásica “On Competition” (1998) escrita por Michael Porter quien la define como el acto de “percibir o descubrir nuevas y mejores formas de competir en un sector y trasladarlas al mercado” (Veiga-Sánchez, 2001, p. 81). Este acto de innovar se desarrolla dentro del concepto de clúster, lo cual hace referencia a los sectores económicos que se agrupan con el fin de establecer nuevas posibilidades de consumo, y sobretodo nuevas formas “tecnológicas, operativas o de distribución” (Veiga-Sánchez, 2001, p. 82) del bien o servicio. Medellín en conformidad a esta propuesta de innovación ha implementado la estrategia Clúster por medio de seis sectores: Energía, Textiles, Construcción, Turismo, Medicina y Odontología, y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

De manera articulada, el potencial productivo de la ciudad ha sido impulsado por redes institucionales de naturaleza pública y privada (gubernamentales, empresariales y educativas) cuyas actividades e interacciones han garantizado el desarrollo de las estrategias de innovación. El Plan de Desarrollo de Medellín un “hogar para la vida” (2012-2015) (Alcaldía de Medellín, 2012) da cuenta de algunos de los programas implementados como: “Distrito científico, tecnológico y de innovación” “Modernización e Innovación” “Conectividad e innovación para la inclusión digital del ciudadano” “Contenidos y servicios para la información, participación e interacción de la ciudadanía” y “Uso y apropiación de TIC: la tecnología al servicio de la calidad de vida del ciudadano”. Los cuales han sido ejecutados en escenarios como Ruta N- Parque del emprendimiento, o a través de políticas de transformación urbanística como la ampliación al sistema público de transporte.

A toda esta estrategia de innovación encaminada al desarrollo empresarial, la ciencia, la tecnología, el turismo y la transformación de la infraestructura de la ciudad, subyace el fenómeno de la violencia y sus impactos en distintos territorios de la ciudad. Muy especialmente, en las comunas 1 (popular), 3 (Manrique), 8 (Villahermosa) y 13 (San Javier), en las que se presenta un fuerte control territorial

de grupos armados que continúan generando homicidios, desplazamientos forzados, desaparición forzada y amenazas, fenómenos todos estos vinculados a una ciudad en la que los sujetos jóvenes son los protagonistas de la conflictividad armada al ser víctimas y victimarios como señala el último informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín (2014), presentado por la Personería de Medellín. Entre los fenómenos que más golpean estos territorios están: 1) los homicidios 2) el desplazamiento forzado 3) la desaparición forzada y 4) las amenazas. Las cifras presentadas sobre estos fenómenos corresponden a una vulneración al derecho a la vida y a la corta expectativa de esta en la población joven que “entre los 18 a 35 años es la que más sufre con el delito de homicidio, los jóvenes son el 60.94% de las víctimas en la municipalidad” (Personería de Medellín, 2014, p.31)

Un panorama que señala que en Medellín hay una continuidad del conflicto en el cual intervienen combos y bandas “desde el Cartel de Medellín hasta hoy (...) es una figura de árbol; una sola línea que comienza un poco antes de 1990 y desde allí se expanden múltiples trazos” (citado en Duperly, 2015, p. 96). El experto en temas de conflicto Manuel Alberto Alonso, advierte con esto que si bien los actores han variado, las cifras de homicidios demuestran un poder armado que se sigue renovando. Producto de este contexto de conflictividad fenómenos como el desplazamiento forzado en el año 2014 continuaron afectando estas comunas, “marcaron la pauta negativa como principales comunas expulsoras, grandes generadoras de desplazamiento forzado intraurbano” (Personería de Medellín, 2014, p. 19). La desaparición se concentró de igual forma en “la Comuna 3- Manrique (51 casos) y Comuna 1-Popular (35 casos)” (Personería de Medellín, 2014, p.51). Así mismo “las comunas con mayor índice de amenazas o declaraciones dentro de la vigencia de la Ley 1448 de 2011 -Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras-, en orden descendente son: La comuna 13 (San Javier), la 8 (Villa Hermosa), la 1 (Popular), la 3 (Manrique)” (Personería de Medellín, 2014, p.69).

La coincidencia de estas prácticas violentas sobre estos territorios da cuenta de un conflicto armado que continúa vinculando a las y los jóvenes en bandas y combos, así lo señala Manuel Alonso “la forma de articulación fue una durante el Cartel de Medellín. Varió cuando estuvo “don Berna”. Y es otra hoy. Pero los jóvenes siguen estado presentes” (citado en Duperly 2015, p. 102). De tal forma que la ilegalidad continúa siendo la principal alternativa para muchos jóvenes que encuentran en el homicidio, el hurto, el porte de armas de fuego o municiones y el tráfico de estupefacientes formas de subsistencia.

De aquí, que la historia que se construye en Medellín hoy gira en torno a un contraste, pues de un lado, es reconocida por la transformación urbanística y económica emprendida en sectores productivos de la ciudad, pero de otro lado las situaciones de violencia, exclusión e inequidad siguen siendo la otra cara de la moneda. Es a esta ciudad a la que se le pregunta ¿dónde han quedado las expectativas sociales de las y los jóvenes? ¿Qué papel juegan ellas y ellos en un modelo de ciudad que se debate entre la innovación y la violencia? Pues paradójicamente es en esta misma ciudad en la que habitan jóvenes que cuestionan, indagan, intervienen y se resisten a las dinámicas de este conflicto. Así lo demuestra la investigación “Carrera de obstáculos: crecer y resistir, relatos sobre seguridad y convivencia juvenil en Medellín”, en la que se aborda la relación entre seguridad y juventud. En ella se evidencia, que si bien la población joven es la más propensa en caer en actividades ilegales de bandas y combos de la ciudad que operan bajo el homicidio, la extorsión, el tráfico, la venta de psicoactivos, y los hurtos, existe por otro lado un nivel organizativo que impulsa a las y los jóvenes a resistirse a las lógicas de esos sectores afectados por el crimen organizado:

Se toma un mapa de Medellín con los puntos críticos de homicidio o delincuencia, y sobre él se superpone otro con presencia de clubes- o grupos juveniles- ambos casan de manera casi idéntica. Es decir, allí donde la ciudad se agita de manera más violenta y desconcierta, allí también se organiza

y se sostiene un grupo de jóvenes que quieren hacer las cosas al derecho. (Duperly, 2015, p. 47)

Situados en esta reflexión cobra relevancia hablar sobre las y los jóvenes organizados de la ciudad de Medellín y los programas y proyectos implementados para la innovación. Pues sugieren algunos expertos que la viabilidad de los procesos de innovación dependerá en última instancia del contexto social, el cual favorece o no el resultado de las estrategias implementadas. Esta mirada inspirada en la innovación social propone ver la innovación como un proceso de transformación urbana y económica, pero no sólo comercial, es decir, “La novedad y la rentabilidad no son por tanto rasgos esenciales de productos o procesos sino que dependen de contextos sociales dados”. (Cerezo & González, 2013, p.19), los cuales potencian o afectan las comunidades intervenidas. En esta vía, la idea de innovación no puede reducirse al incremento de la productividad económica de sectores productivos de la ciudad, por tanto debe ser “asumida como práctica: esta integra objetos, agentes del conocimiento (universidades, centros de investigación, empresas, agentes estatales) y agentes sociales diversos” (2011, p. 2). Es justo en este sentido que las y los jóvenes aparecen en este contexto como actores organizados que cuestionan, participan y buscan incidir en el modelo de ciudad que se está construyendo para advertir de un entorno social que continúa siendo violento, excluyente y desigual, situaciones que impiden que sus barrios y comunas puedan transformarse.

Son jóvenes organizados de la ciudad quienes se constituyen como “Olivé llama redes de resolución de problemas” (citado en Vásquez, 2011, p. 2) al convertirse en actores que advierten que el verdadero reto de la innovación continúa siendo una lectura más participativa y contextualizada de los problemas y necesidades de los barrios, comunas y corregimientos de Medellín. De aquí, que en las iniciativas de investigación emprendidas por jóvenes en los barrios de las comunas 1, 3, 8 y 13 se dé cuenta de preocupaciones cotidianas que responden a los contextos barriales en los que han vivido. Sus curiosidades e interrogantes apuntan a cuestionar y fortalecer temas de

comuna y ciudad estrechamente relacionados con su experiencia, en el caso de la comuna 1: *La memoria histórica de procesos artísticos, La formación de los jóvenes a través de la lecto-escritura y La educación popular como proceso de resistencia juvenil a través del arte y la cultura*; en la comuna 3: *La memoria y la migración de las mujeres víctimas del conflicto armado y El aporte del arte en la construcción de identidad comunitaria*; en la comuna 8: *Las representaciones y narrativas de la memoria de niñas y niños víctimas del conflicto armado, La autonomía juvenil, y La construcción de memoria del Cerro Pan de Azúcar*. Finalmente, los jóvenes de la comuna 13, se preguntaron por su condición y quehacer juvenil: *Formas de ser joven en la Comuna 13, La historia del Hip Hop en la 13, Boquitas sanas: Prevención de problemas de salud oral, y La inclusión en la ciudad de la diversidad cultural. Viernes sabroso*.

No tener en cuenta el entorno social complejo y las características contextuales de la ciudad, es descuidar un factor clave para la consolidación de los programas instaurados para la innovación de esta ciudad, pues como sugiere Carlos Vásquez (2011) “lo que importa en realidad no es tanto innovar, como crear colectivamente condiciones y conocimientos que resuelvan, de modo creativo, necesidades; que permitan crecer y desarrollarse, en condiciones de igualdad y justicia, a los grupos sociales” (p.4). De aquí, el llamado por una innovación sensible al contexto. Siendo inaplazable acudir a expresiones de expertos en innovación social que afirman que “una sociedad de la innovación y una cultura de la innovación no pueden solamente atender a factores de mercado, económicos o productivos” (Cerezo & González, 2013, p. 23), debe también atender de manera paralela las preocupaciones y aspiraciones sociales, en este caso, las inquietudes de las y los jóvenes de la ciudad, pues ellas entrañan, no solo el conocimiento de sus contextos, también las posibilidades de transformación social y política en cada barrio y comuna de Medellín a través de sus nuevas generaciones.

Jóvenes del barrio investigando: De la formación a la investigación, de la investigación a la acción

“Estar en la vida como ser pensante significa un continuo querer saber, que no es otra cosa que un continuo investigar. Para ubicarnos en el mundo y para construir nuestra idea de la realidad necesitamos observar, explorar, experimentar, deducir, concluir. La vida toda es una gran investigación. Investigar es un proceso apasionante a pesar de la frustración que puede generar el no poder encontrar respuestas totales y tranquilizadoras. Investigar es estar vivos, es constituirnos en sujetos” (Cendales & Mariño, 2003, p. 12).

Asumir el reto de enseñar a investigar implica trascender la idea según la cual, la formación en investigación se centra en la transmisión de una serie de técnicas. Observar, preguntar, indagar, analizar, son acciones que se aprenden en la experiencia de sujetos que sienten y piensan, sujetos sentipensantes, es por ello que plantearse la pregunta por cómo enseñar a investigar, pasa por reconocer-nos como sujetos capaces de aprender, crear y transformar, sujetos que están *siendo* interrogados por el mundo, y que pueden decidir seguir la pista a sus preguntas, en síntesis enseñar a investigar, implica reconocernos como sujetos de acción y de pensamiento.

Formar-Investigar-transformar, es una triada que presenta retos inminentes a la hora de afrontar la enseñanza de la investigación de la realidad social; aunque abundan los manuales sobre metodologías de investigación en múltiples y diversos formatos: módulos, artículos, videos, entre otros, es necesario trascender la idea de que los contenidos allí encontrados se restringen a fórmulas que si se aplican cuidadosamente permitirán obtener el mismo resultado en todos los casos.

Diseñar una serie de talleres, que permitieran de forma lúdica y participativa transmitir el saber del equipo formador/investigador respecto al proceso de investigación, así como recibir el saber de las y los jóvenes investigadores participantes del proyecto sobre sus temas de interés y experiencia, para

de esta manera contribuir al principio de la construcción colectiva del conocimiento, fue el propósito que nos llevó a plantear un proceso pedagógico basado en la Educación Popular que permitiera potenciar las habilidades para la investigación con jóvenes de las comunas en las que se desarrolló este proyecto.

El taller entonces se convierte en el dispositivo de encuentro basado en la idea de “aprender haciendo” en el sentido que lo explica Alfredo Ghiso:

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretajan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos “dispositivo”. A esta noción asimilamos la idea de Taller en procesos de investigación, como un conjunto matrilineal compuesto por elementos-líneas- de diferente naturaleza, como son; sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos (1999, p.143).

Tras pensar el cómo, (el taller como la “forma de encuentro”), la intención fundante de este componente del proyecto (“formar en habilidades investigativas”); el con quién (los sujetos, jóvenes y sus organizaciones) y el dónde, (los barrios de procedencia de los jóvenes), (Torres-Carrillo, 2008) el equipo formador/investigador se dispuso a construir las herramientas adecuadas para el desarrollo del proceso.

Los principios de aprender haciendo, la horizontalidad en la palabra, la reflexividad, la cooperación y el trabajo colectivo, fueron los que guiaron la construcción de un plan de formación que constó de seis encuentros/talleres, pensados especialmente para acompañar a las y los jóvenes en la consolidación de sus preguntas, a través de un ejercicio práctico de diseño y ejecución de sus propias iniciativas de investigación.

En general, los seis encuentros/talleres pueden leerse en clave de tres momentos, uno de *reconocimiento*, otro de *formación en el proceso lógico de la investigación* y otro de *divulgación de las iniciativas de investigación*, estos momentos, dan cuenta del proceso a través de la enseñanza y aplicación de unas técnicas de investigación participativa, que constituyeron a su vez una caja de herramientas útil a las necesidades e iniciativas de investigación de las y los jóvenes investigadores. Los juegos cooperativos, las técnicas participativas de educación popular, la música, el video y sus avances previos en investigación, hicieron parte de la construcción de los espacios de Taller como dispositivo metodológico en sus dos dimensiones: la de aprender y la de hacer. Se destacan tres de las herramientas metodológicas desarrolladas: La *Cartografía barrial* permitió la identificación de los territorios y de los sujetos de la práctica, la *golosa investigativa* la comprensión del proceso lógico de la investigación, y la elaboración de *fanzines*, la divulgación de resultados preliminares de investigación como propuesta alternativa de apropiación social del conocimiento.

Cartografía barrial. Tras la pista de experiencias y sentidos territoriales

Según la visión NASA la historia y el territorio convocan la movilidad permanente de lo humano, en tanto, el pasado, el presente, el futuro se entrecruzan permanentemente en la experiencia vivida” (Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011, p. 39).

Teniendo en cuenta que la experiencia de cada sujeto pasa por la relación que establece con su territorio, la forma como lo apropia y las representaciones que de éste se construyen, el propósito de la *cartografía barrial* consistió en propiciar el reconocimiento de las y los participantes del proyecto, de sus experiencias y de sus territorios a través de las técnicas de foto elicitación y cartografía social.

La foto elicitación fue un ejercicio previo al de la cartografía, consistió en presentar fotografías de los barrios de cada comuna, que a la manera de dispositivos activaron memorias

e imágenes en torno a los territorios de procedencia de las y los participantes. A través de la conversación emergieron historias sobre los territorios y la vida cotidiana en los barrios, también se dialogó sobre el desplazamiento forzado, las acciones de protesta de los pobladores, el rechazo generalizado a la violencia y al conflicto armado y las críticas a la inoperancia de las instituciones estatales.

Las conversaciones sobre los territorios fueron insumo fundamental para que las y los jóvenes dibujaran el mapa de los mismos. La orientación para esta elaboración consistió en incluir trayectos, parches habitados, lugares vetados, representaciones y significados contruidos en torno a sus lugares de procedencia. En el diario de campo de una de las integrantes del equipo formador/ investigador, se registra el momento de presentación de las cartografías así:

“La socialización de la obra de Luis⁴⁴ y de Mateo comenzó con una contundente aclaración, y es que la comuna 8 no estaba compuesta de 19 barrios como aparece en los documentos de planeación municipal, sino realmente de 34 sectores cuya mayoría no han sido reconocidos por la institución. Hacen un recorrido amplio por las múltiples divisiones entre los sectores de la comuna, analizan los problemas de vivienda y la construcción de asentamientos en esta comuna y por consiguiente de la coexistencia de la multiculturalidad presente, producto de las migraciones y desplazamientos que afectan principalmente a comunidades afro colombianas e indígenas. Se refieren a los límites geográficos respecto de la comuna vecina, la 9 (Buenos Aires), y sus implicaciones en las guerras que libran los grupos armados por el territorio, y frente a ello comentan la ausencia de un estudio cartográfico que muestre y analice la realidad social teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones” (Diario de campo Alejandra Morales, 28 de enero de 2014).

A partir de la aplicación de una técnica de generación de información como la cartografía, se dibujaron las representaciones que las y los jóvenes tienen de sus territorios, fue un ejercicio propicio para hacer críticas “al mapa oficial”, pues el conocimiento de la historia y de las disputas por la conformación de las comunas, dieron cuenta de la existencia de sectores diferenciados en un mismo barrio que no se reflejan en el mapa oficial, pero que en la vida cotidiana de los jóvenes y en la forma como se apropian de sus territorios se hace evidente. El taller mostró como plantea De Certeau que:

La historia comienza al ras del suelo, con los pasos. Son el número, pero un número que no forma serie. No se pueden contar porque cada una de sus unidades pertenece a lo cualitativo: un estilo de aprehensión táctil y de apropiación cinética. Su hormiguelo es un innumerable conjunto de singularidades. Las variedades de pasos son hechuras de espacios. Tejen los lugares (2008, p. 5).

Este ejercicio de narrar los territorios a través de la cartografía barrial, no fue más que un móvil de saberes y conocimientos germinados en la experiencia misma de vivir en el barrio, los cuales se convirtieron en un punto de transición para hacer la pregunta por la relación entre los territorios y los temas de investigación: ¿Qué tienen que ver nuestras preguntas de investigación con lo vivido? ¿Responden las preguntas de investigación a la necesidad de comprender nuestra realidad? ¿Puede la investigación promover el desarrollo de nuestros territorios? Preguntas estrechamente relacionadas con la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa y que fueron soporte para la reflexión acerca del sentido de la investigación, así lo ilustra el siguiente fragmento derivado del diseño del taller número 1 denominado: *Reconocimiento de los sujetos de la práctica y sus territorios*:

La investigación es el camino que seguimos para dar respuesta a una pregunta. Esa respuesta, podemos obtenerla a través de lo que observamos, de lo que leemos y de lo que escuchamos. Cuando hacemos investigación es

44 Los nombres de los participantes han sido modificados con el fin de preservar su identidad.

importante situarnos en una realidad concreta, en un territorio y reconocer además a los sujetos que investigan y los que serán nuestros interlocutores, sus condiciones y sus potencialidades (Diseño del Taller realizado el 28 de enero de 2014).

Lo anterior, llevó a reconocer *quiénes* eran los sujetos jóvenes, *qué* caracteriza sus territorios y *cómo* los dotan de sentidos y significados a partir de su experiencia, se sitúa así la práctica pedagógica e investigativa como principio de acción y transformación en el que la comprensión del contexto se convierte en un nicho de preguntas para el quehacer investigativo.

La golosa investigativa. Hacia la comprensión del camino lógico de la investigación

Seguir la pista a las curiosidades planteadas por las y los jóvenes, se constituyó en el propósito del segundo momento del trayecto formativo, para esto fue necesario pensar y diseñar estrategias que mostrarán el paso a paso de la investigación y que a su vez cumplieron la función de guiarles en la consolidación de una pregunta de investigación y de un diseño para lograr su respuesta. De la mano del clásico texto *Técnicas participativas para la educación popular* (Bustillos de Núñez & Vargas-Vargas, 1990) se recrearon una serie de actividades (la pecera de preguntas, el philips 6.6) que indagaron por sus inquietudes, preocupaciones y gustos.

Tras identificar un problema/pregunta, el paso siguiente fue la caracterización de los momentos necesarios en el proceso investigativo. Para lograrlo se recurrió a una serie de preguntas que apelaban al “sentido común”: ¿Cómo responder a una curiosidad? ¿Qué pasos deben darse para comprender una situación? ¿Cuál sería el orden lógico de estos pasos? Con la respuesta a estas preguntas, fue posible tener un punto de partida para la presentación de *la golosa investigativa* como un juego a través del cual las y los jóvenes comprendieron el sentido del camino lógico para la investigación y se aventuraron a trazar

una ruta para seguir la pista a sus preguntas.

Esta técnica pretendía ubicar las partes del proceso de investigación y comprender su organización como una serie de momentos lógicos y coherentes, al tiempo que flexibles a las dinámicas y devenires propios de la investigación. Consistió en organizar con base en las preguntas ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Con qué?, diez componentes del proceso investigativo: *Planteamiento del problema, objetivo general, objetivos específicos, justificación, metodología, revisión bibliográfica, trabajo de campo, observación, análisis y divulgación*. Al tiempo que el juego avanzaba, las y los participantes dibujaron y justificaron su camino, estableciendo en el proceso de organización de los pasos unas pautas claras a tener en cuenta en el momento de formular las iniciativas de investigación.

El juego de la *golosa investigativa* reiteró que es necesario dar unos pasos antes que otros y -con algunas variaciones de la golosa tradicional-, que se puede ir y venir entre un paso y otro, según la particularidad de la experiencia de los procesos de investigación. Además de lo anterior, se lograron constituir equipos de trabajo alrededor de temas comunes con el fin de iniciar el desarrollo de las iniciativas de investigación.

El fanzine: Estrategia alternativa de divulgación del conocimiento

Alrededor de las preguntas ¿cómo damos a conocer lo que encontramos?, ¿cuáles son las posibles formas de dar cuenta de los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación? se propició un encuentro entre las cuatro comunas de la ciudad que participaban del proyecto, el objetivo fue trascender las divisiones territoriales para compartir experiencias, procesos, sentires, ideas de ciudad y de mundo entre jóvenes que día a día trabajan para transformar sus entornos a través de la música, de la palabra, los relatos, la lectura, la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa.

Las palabras del profesor Alfredo Ghiso (2000), ilustran las características e intención de este momento:

Cuando hablamos de diálogo de saberes en procesos de educación popular o de investigación comunitaria estamos reconociendo principalmente la posibilidad de un encuentro dialógico entre sujetos. Este tiene la característica de ser contextualizado en un tiempo y en un territorio desde donde pueden ser objetivados, comprendidos, interpretados y recreados el sentido particular de vivencias, interacciones y lenguajes. Las relaciones que se establezcan entre aspectos, focos y componentes permitirán hacer visibles e invisibles unas expresiones, unos sentidos y unos conocimientos (2000, p.65).

Este diálogo de saberes se logró gracias al encuentro de las y los jóvenes de las cuatro comunas que hicieron parte del proyecto. A partir de la narración de la experiencia, cada grupo de investigadores dio cuenta también de la trayectoria de sus organizaciones, para las cuales el desarrollo de la investigación, no solo representaba una contribución importante a los intereses juveniles, también era el resultado de años de sueños, de pensamiento y acción, estas iniciativas no eran nuevas, en algunos casos eran un peldaño más en la consolidación de sus proyectos sociales y políticos.

El equipo formador/investigador presentó múltiples posibilidades creativas para la divulgación de los resultados de investigación, teniendo en cuenta que las iniciativas habían sido llevadas a cabo con dineros públicos priorizados por su comunidad, para la generación de conocimiento pertinente en torno a la formación de ciudadanías críticas, el rescate de la memoria colectiva y el arte, la música y el teatro como lenguajes de resistencia y paz; estas estrategias creativas, se complementaron con aquellas formas construidas por las y los jóvenes a través de sus organizaciones, ideas creativas mediante las cuales se puede divulgar el conocimiento.

El conocimiento se convierte en acción cuando logra movilizar mentes y cuerpos en torno al establecimiento de acuerdos para vivir mejor, en tanto posibilita el encuentro entre puntos diversos. A esto apuntó la propuesta de

la construcción de un fanzine como medio para el encuentro de tan diversos puntos.

Se presenta el Fanzine como alternativa de divulgación del conocimiento que surge al fragor de las movilizaciones juveniles de los años 60s y 70s, se comparten algunos ejemplares elaborados por diversos grupos y organizaciones sociales y juveniles y se propone crear esta pieza comunicativa, que da lugar a las estéticas y lenguajes de libre divulgación creados por jóvenes. Esta creación alternativa como práctica política está ligada “como diría Arendt (1997) a la necesidad de agregar algo propio al mundo y sacar de la inercia instituida los cuerpos, las mentes y las emociones”, citada por (Serna & Alvarado et al. 2011, p. 37)

Se disponen los materiales para que las y los jóvenes comiencen a ubicar en pedazos de papel lo que desean comunicar, sus fanzines son variados en tamaño, forma, imágenes, tipo de letra y contenido. Cada grupo presenta su construcción propiciando la interacción de experiencias, saberes e inquietudes, que expone la diversidad de iniciativas emprendidas. Se resalta de este momento el interés por investigar en torno al barrio, a la realidad vivida y sentida, así como el compromiso por conocer para transformar y la coincidencia en muchos de ellos de comprender la investigación como proceso de acción política. En este sentido las palabras de Alfonso Torres-Carrillo:

Por ello, no sobra insistir en que lo que le da el carácter de potencialidad a las prácticas investigativas de borde no son sus actores, lugar institucional, perspectivas conceptuales o estrategias metodológicas, sino su intencionalidad y sentido político. Su posicionamiento crítico frente al orden instituido de poder y saber y su capacidad de desplegar energías transformadoras. Estamos pensando en lo que Castoriadis (1997) llama “imaginario radical” y Zemelman (1998, 2002) “subjetividad constituyente”: exigencia de historicidad, voluntad de superación de lo dado y apertura a lo inédito viable (Freire, 1997), a las utopías (Santos)” (2011, p. 43).

¿Y al final qué?

El día que las y los jóvenes de las comunas 1, 3, 8, y 13 participantes del proyecto presentaron ante los funcionarios de la Secretaría de la Juventud y sus familias el resultado de sus procesos de investigación, fue emotivo. No era para más, en una ciudad como Medellín tan marcada por dinámicas bélicas y conflictivas, que las y los jóvenes priorizaran en presupuesto participativo recursos para la investigación nacientes de la curiosidad e inconformidad, del afán de no quedarse inmóviles ante un contexto abrumador caracterizado por la desigualdad y la exclusión social, y orientados a descubrir cómo funciona el mundo y por qué funciona así solo podía ser esperanzador.

Al recibir la invitación de la Secretaría de la juventud de la ciudad de Medellín para coordinar este proyecto, el equipo formador/investigador encontró de inmediato coincidencias entre los intereses investigativos de estos jóvenes y la convicción de que la investigación es una vía para promover una ciudadanía crítica y activa y una cultura política participativa y democrática, por ello, la decisión de acompañarlos en esta travesía que empezó con una pregunta: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? Para verse reflejada como resultado final en documentales, blogs, multimedias, informes, artículos, pendones y presentaciones que nos hablan de la lectura y la política, de las mujeres migrantes, de la memoria, de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, del Cerro Pan de Azúcar, de ellas y ellos mismos, sus expresiones artísticas, sus resistencias, sus formas de trabajo y convicciones políticas, de la sexualidad, las drogas, la salud oral, el bullying, las músicas y la gastronomía.

Resultados de iniciativas de investigación, que hablan de sus pasiones, gustos, e intereses, que llaman a reconocer la historia, y formas de habitar el mundo. Estos resultados llevaban explícita una preocupación por la guerra, por la injusticia, sin embargo, dieron un salto, no se quedaron en la pregunta, evidenciaron alternativas para un mundo mejor. Ese día se hizo visible a través de ellas y ellos el reflejo de una ciudad joven que piensa la investigación como una posibilidad para el desarrollo social

y para la paz, aprendimos de su mano y nos maravillamos con lo que son capaces de hacer.

La educación popular y la investigación acción participativa. Prácticas para la formación, comprensión y transformación de los sujetos y sus entornos barriales

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, p. 25).

Para la Educación Popular “enseñar no significa sólo transferir conocimiento y contenidos, tampoco formar es la acción a través de la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado” (Freire, 1997, p. 25), en el proyecto *Jóvenes del barrio investigando*, la práctica pedagógica partió del reconocimiento de la experiencia de las y los participantes, por ello, la preparación de contenidos y estrategias se hizo siempre con apertura a los discursos provenientes de las y los jóvenes y a la posibilidad de redefinir procedimientos y técnicas según sus experiencias y aprendizajes derivados de ellas. El acompañamiento al diseño y desarrollo de las iniciativas de investigación de las y los jóvenes, involucró prácticas pedagógicas propias de la Educación Popular, que en palabras de Alfonso Torres-Carrillo implica: “preguntarse no solo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quienes (Sujetos educativos) y el qué (contenidos).” (Torres-Carrillo, 2008, p. 133). Como se expuso a lo largo de este artículo, las y los jóvenes (sujetos) propusieron iniciativas de investigación (contenidos), emergentes de sus territorios (ámbitos) cuya finalidad (intencionalidad) en todos los casos, apuntan a la transformación de aspectos particulares de sus realidades inmediatas (sentido).

Las iniciativas investigativas desarrolladas por las y los jóvenes, tienen como soporte su experiencia, entrañan el cuestionamiento al *status quo* y buscan a través de la participación, incidir en el proyecto de sociedad, estos elementos evidencian la estrecha relación de sus propuestas con la Educación Popular,

ellas y ellos, diseñaron y aplicaron prácticas pedagógicas participativas con niñas, niños, mujeres, víctimas del conflicto armado, jóvenes, colectivos culturales y pobladores de sus comunas en torno a la promoción de la lectura, la preservación de los territorios, la salud oral, las afectaciones por el conflicto armado y la violencia y la organización juvenil. En síntesis, tanto el quipo formador/investigador como las y los jóvenes participantes, coincidieron en la Educación Popular como horizonte epistemológico y político de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, la Investigación Acción Participativa, se fundamenta en el reconocimiento de los sujetos como sujetos de saber, de pensamiento y acción, -“sentipensantes” diría Orlando Fals Borda-, en el diálogo de saberes, la construcción colectiva del conocimiento y la posibilidad de transformación que de su práctica se derive, como lo plantea Jackson (1996), se trata de “un modo de lograr cosas en el mundo más que un modo de poseerlas intelectualmente”, en este sentido, se destaca la potencia del investigador y de los sujetos, -entre los cuales se diluyen las fronteras propias de la investigación tradicional-, para disminuir la injusticia, la desigualdad y la exclusión social, problemas que en el caso de la ciudad de Medellín son estructurantes del contexto de cada una de las comunas que participaron del proyecto.

Existen múltiples críticas a la Investigación Acción Participativa, entre las cuales Fabricio Balcázar (2003) destaca las siguientes: 1) La promoción de un activismo político más que de un conocimiento científico, 2) La falta de visión o conciencia crítica entre los miembros de la comunidad y los investigadores, 3) La falta de recursos para completar las investigaciones, 4) Los conflictos internos y/o crisis de liderazgo en las comunidades y 5) La falta de tiempo para llevar a término las investigaciones. Si bien estas son críticas fundamentadas, que tendríamos que entrar a examinar detenidamente, también es cierto que son hechas en la lógica de la investigación tradicional, de sus políticas y recursos.

Al enfrentarnos a la implementación de las iniciativas de investigación, algunos de los

temores que como investigadores nos asaltaron fueron las limitaciones de tiempo y de recursos para proyectos investigativos que no solo pretendían conocer, sino también proponer acciones de transformación. Adentrarnos en las formas de pensar, de investigar y de actuar de los sujetos jóvenes, nos permitió en el marco de un ejercicio de reflexividad, reconocer la huella que en nosotros han dejado las lógicas institucionales de la investigación, lógicas que limitan a los sujetos a términos y cánones que en muchas ocasiones nos llevan a decir “eso no se puede”.

Con su decisión de Investigar (I) sobre la guerra, la memoria, la violencia, la organización juvenil y las expresiones culturales -problemas que viven en sus barrios y en su cotidianidad-; con su Accionar (A) en los territorios de los que hacen parte, realizando actividades Participativas (P) entre las que se destacan talleres, brigadas de salud, actividades pedagógicas y recorridos; y con el despliegue de productos de divulgación utilizados para llamar la atención de la sociedad acerca de problemas públicos -multimedias, videos, conciertos, cartografías, revistas, cartillas y eventos comunitarios- las y los jóvenes nos mostraron que “sí se puede”.

Apuntes finales

Hoy, el ámbito de la ciencia se mueve entre indicadores, estándares y rankings que miden, califican y clasifican la validez del conocimiento bajo parámetros de objetividad y productividad, esto contribuye a posicionar la idea según la cual el conocimiento académico/científico es superior a otro tipo de conocimientos que se gestan en la sociedad. Podríamos remitirnos a Popper (1980) para argumentar con él que el conocimiento científico, es solo el desarrollo del “conocimiento ordinario o de sentido común” (p. 19), o a Feyerabend (1989) quien en el Tratado contra el método cuestiona la radical ruptura entre conocimiento especializado de la ciencia y conocimiento de sentido común. No realizaremos aquí una disertación epistemológica en torno a los tipos de conocimiento y su vínculo con la acción, solo queremos llamar la atención, respecto a

que estrategias como la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular buscan justamente tender puentes entre un tipo de conocimiento y otro.

El sentido de transformación que entrañan las prácticas de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa, es lo que permite vincularlas -tal como se propuso en la introducción de este artículo-, a la formación de una ciudadanía crítica y participativa, en tanto a través de estas estrategias: 1) Se forman sujetos cuyos conocimientos les permiten pensar, crear, interrogar, debatir en la esfera pública, -rasgos ciudadanos que trascienden la dimensión legal/formal de la ciudadanía a una ciudadanía inclusiva que contempla la dimensión social, cultural y subjetiva-, 2) Se critican los sistemas políticos establecidos y se proponen nuevos horizontes éticos y normativos que rompen con los clásicos discursos de la política. 3) A través de la denuncia constante de la exclusión social, política y económica se promueve la justicia, la convivencia y la pluralidad cultural y 4) Se trabaja por construir relaciones más horizontales y participativas, por cotidianizar la democracia. Como diría Alfonso Torres-Carrillo (2007) se contribuye a lo que algunos llaman “ciudadanías activas” (Lechner, 2000), “nuevas ciudadanías” (Dagnino, 2001), o como preferimos nosotros, ciudadanías alternativas, que no buscan tanto integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores éticos y políticos (p. 118).

Lista de referencias

- Alcaldía de Medellín (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015 “Medellín, un hogar para la vida”*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alvarado, S. V., Loaiza, J. A. & Patiño, J. (2011). Movimiento Juvenil Indígena Álvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: Los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva. En H. F. Ospina, Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño-López, J. A & Cardona-López, M. (eds.) *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (17-42). Manizales: Universidad de Manizales, Cinde.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), pp. 59-77.
- Bustillos de Núñez, G. & Vargas-Vargas, L. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Guadalajara: Imdec.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35, pp. 1-9.
- Cendales, L. & Mariño, G. (2003). *Aprender a Investigar, Investigando*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cerezo, J. A. & González, M. I. (2013). Encrucijadas sociales de la innovación. *Revista de Filosofía Moral y Política*, (48), pp.11-24.
- Certeau, M. De (2008). Andar en la ciudad. *Bifurcaciones. Revista de Estudios culturales*, 07. Recuperado de: <http://www.bifurcaciones.cl/007/reserva.htm>
- Dagnino, E. (2001). *Cultura, ciudadanía y democracia: Los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana. Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá, D. C.: Taurus, Icanh.
- Duperly, E. (2015). *Mambrú. Sobre economías ilegales y vinculación de jóvenes al conflicto armado. Carrera de obstáculos: Crecer y resistir, relatos sobre seguridad y convivencia juvenil en Medellín*. Medellín: Secretaría de la Juventud, Alcaldía de Medellín.
- Feyerabend, P. K. (1989). *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (9), pp. 141-153.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Revista Aportes*, 53, pp. 57-70.
- Ghiso, A. (2015). *La IAP en la formación de sujetos pertinentes de estudio y acción*.

Ponencia presentada en el seminario taller Enfoques y métodos de Investigación Acción Participativa: Socio praxis y gestión del conocimiento para el aprendizaje colectivo, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Jackson, M. (1996). "Introduction: Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique". *Things as They Are, New Directions in Phenomenological Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, 5, pp. 25-31.
- Popper, K. R. (1980). *La connaissance objective*. Paris: Aubier.
- Sánchez, A. (2013). La reinención de Medellín. *Lecturas de Economía*, (78), pp. 185-227.
- Sánchez, L. (2001). Innovación y competitividad. *Revista de Antiguos Alumnos del Ieem*, (13), pp. 58-68.
- Santos, B. De S. (2011). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Torres-Carrillo, A. (2007). *La educación Popular (Trayectoria y actualidad)*. Bogotá, D.C.: El Búho.
- Torres-Carrillo, A. (2008). Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (27), pp. 51-62.
- Vásquez, C. (2011). Los relatos de la innovación. Los retos de la innovación para la universidad colombiana. En J. H. Restrepo-Zea (ed.) *Memorias de los Diálogos sobre innovación*, (pp. 1-22). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Veiga-Sánchez, L. (2001). Innovación y competitividad. *Revista de Antiguos Alumnos del Ieem*, (13), pp. 58-68.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Carta al editor

Importancia de la evaluación de la simplicidad factorial: Re-análisis a Zicado, Palma y Garrido (2012)

Jhonatan S. Navarro-Loli

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

César Merino-Soto

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Sergio Alexis Domínguez-Lara

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

James S. Fleming

Southwest Psychometrics and Psychology Resources.

Sr. Editor,

En el estudio realizado por Zicado, Palma y Garrido (2012), se analizaron las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Funcionamiento Familiar Faces 20 ESP, lo que consideramos un importante aporte para la comunidad científica dada la relevancia de estudiar aspectos vinculados al ámbito familiar. Sin embargo, parece que se pasó por alto el problema de la pobre simplicidad factorial de sus resultados. En el sentido de Thurstone (1947), esta es una característica de una matriz factorial donde las cargas son distintas de cero (idealmente, 1.0) en los factores destinados a explicar a un ítem, e iguales a cero en los factores no relevantes. Realistamente, la influencia del error de medición hace que las cargas factoriales serán elevadas en el factor correspondiente pero bajas (aunque distintas de cero) en los demás factores (Fleming & Merino, 2005). Una estructura factorialmente simple ayuda a la clara diferenciación tanto empírica como conceptual entre los factores, facilitando su interpretación a posteriori acerca de la influencia de las variables latentes sobre los ítems. La situación opuesta ocurre cuando un ítem es influido simultáneamente, y de forma significativa (tomando como referencia la magnitud de sus cargas factoriales), por más de una variable latente, algo llamado complejidad factorial (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). A fin de cuantificar el grado de simplicidad

tanto de los ítems como de los factores, se han propuesto algunos índices, y uno de ellos es el índice simplicidad factorial (ISF), que evalúa la simplicidad de los ítems, y el índice de ajuste de la escala (IAE), que hace lo propio a nivel de factor. Ambos índices se pueden estimar con el programa Simload (Fleming, 2003, Fleming & Merino, 2005), el cual está disponible vía web para los investigadores interesados.

Los hallazgos de Zicado y colaboradores (2012) presentaron una estructura de tres factores, los cuales se configuraron considerando los ítems con la carga factorial más alta. No obstante, la influencia de los factores secundarios sobre los ítems no fue igual a cero (en general, en el factor 1 y el factor 3), pero aparentemente interpretaron esas cargas bajas no iguales a cero como el contenido de una estructura factorialmente simple, lo cual puede llevar a una interpretación errada de los resultados factoriales. En vista de ello, se realizó un re-análisis con los datos hallados en la matriz presentada en la tabla 2, y se identificaron 16 ítems (80%) que poseen ISF por debajo del valor mínimo permitido como adecuado ($ISF > .80$; Kaiser, 1974); en cuanto a la simplicidad de los componentes, solo el segundo componente obtuvo un IAE superior al valor mínimo permitido ($IAE > .80$; Fleming & Merino, 2005). Estos dos indicadores, confirman la existencia de una complejidad factorial.

Tabla 1: Índice de simplicidad factorial del Faces 20 ESP.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Índice de Simplicidad Factorial (ISF)
Ítem 1	.423	.208	.395	.333*
Ítem 2	-.110	.715	.313	.744*
Ítem 3	.202	.15	.64	.779*
Ítem 4	.245	.789	.007	.871
Ítem 5	.436	.456	.401	.074*
Ítem 6	.063	.735	.378	.702*
Ítem 7	.294	.321	.584	.465*
Ítem 8	.642	.323	.197	.622*
Ítem 9	.611	.189	.331	.593*
Ítem 10	.703	.098	.401	.646*
Ítem 11	.773	-.009	.211	.898
Ítem 12	.353	.181	.535	.501*
Ítem 13	.567	.228	.547	.385*
Ítem 14	.551	.306	.394	.338*
Ítem 15	.775	.251	.115	.834
Ítem 16	.352	.663	.339	.472*
Ítem 17	.527	.608	-.074	.502*
Ítem 18	.135	.126	.732	.910
Ítem 19	.571	-.007	.448	.541*
Ítem 20	.545	.545	.180	.422*
Índice de Ajuste de la Escala (IAE)		.708*	.838	.469*

(*) Valores del ISF y del IAE <.80

Respecto al número de ítems con cargas factoriales en el hiperplano (es decir cargas que pueden considerarse cero; Nunnally & Bernstein, 1995), fueron 11 (18.3%) según el criterio convencional, y según el criterio Kaiser-Cerny (1978) fueron 25 (41.7%), ambos valores están alejados del número ideal de cargas factoriales por debajo del hiperplano, que fueron estimadas en 40 (60.7%). Esto se evidencia al observar que 15 ítems (25%) presentan cargas factoriales con valores iguales o menores a .30, valor utilizado como criterio para diferenciar las cargas factoriales débiles de las moderadas (Nunnally & Bernstein, 1995). La complejidad factorial puesta en evidencia indica que muchos de los ítems del Faces 20 ESP pueden ser explicados por más de una variable latente o constructo, lo que ocasionaría problemas de interpretación de la estructura factorial al no precisar de forma adecuada el constructo. En vista de esto, se requeriría una

re-interpretación de estos resultados, valorando la complejidad factorial del instrumento como una razonable explicación o un problema que requiere reformulación de su estructura (Merino & Grimaldo, 2011).

Referencias

- Fleming, J. (2003). Computing measures of simplicity of fit for loadings in factor-analytically derived scales. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 34, pp. 520-524.
- Fleming, J. & Merino, C. (2005). Medidas de simplicidad y ajuste factorial: Un enfoque para la construcción y revisión de escalas derivadas factorialmente. *Revista de Psicología*, 23 (2), pp. 252-266.
- Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales.

- Anales de Psicología*, 30 (3), pp. 1170-1175.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, pp. 31-35.
- Kaiser, H. F. & Cerny, B. A. (1978). Casey's method for fitting hyper planes from an intermediate orthomax criterion. *Multivariate Behavioral Research*, 13, pp. 395-401.
- Nunnally, J. C. & Bernstein I. J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ra. ed.). México, D. F: McGraw-Hill.
- Merino, C. & Grimaldo, M. (2011). Complejidad factorial y conductas moralmente controversiales. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (3), pp. 38-43.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zicavo, N., Palma, C. & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 219-234.

Respuesta a carta al editor

Importancia de construir con miradas propias el camino de la investigación de la Familia en América Latina

Nelson Zicavo-Martínez

Universidad del Bío Bío, Chile.

Señor editor,

Cuando abordamos la tarea de adaptación y validación de la escala breve *Family Adaptability and Cohesion Scales* (Faces, por su sigla en inglés) plasmado en nuestro trabajo publicado en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 10 N° 1 de enero-junio de 2012 denominado “Adaptación y validación del Faces-20-ESP: re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillan, Chile”, buscamos contribuir a la investigación (y al debate) en temas de Familia en Chile y en América Latina, particularmente del funcionamiento familiar en las familias ensambladas y nucleares de nuestra ciudad y país, a través de la medición del nivel de cohesión y adaptabilidad de ambos tipos de familia según las categorías propuestas en el Modelo Circumplejo de Sistemas Familiares y Maritales de Olson, Rusell y Sprenkle (1983). Por las repercusiones de tal trabajo parece que aquel objetivo fue alcanzado con éxito.

En ese contexto surgía la necesidad de generar estudios que permitieran obtener descripciones del funcionamiento de dichas tipologías familiares desde la percepción de sus integrantes, así como instrumentos de evaluación dotados de propiedades psicométricas fiables que aseguraran la representatividad de sus resultados. En esos momentos se usaba en Chile la versión Faces traducida del inglés que no había sido adaptada al contexto nacional, el cual observaba niveles de confiabilidad por debajo del promedio estadísticamente considerado apropiado y sus autores sugerían seguir trabajando en esta línea (Zegers, Larraín, Polaino-Lorente, Trapp & Diez, 2003).

Como es de amplio conocimiento uno de los modelos de mayor relevancia respecto a la comprensión de los sistemas familiares es el Circumplejo de Olson, Sprenkle y Rusell (1979). El Faces, (Martínez-Pampliega, Iraurgi-Castillo & Sanz-Vázquez, 2006) se basa en dicho modelo que intenta explicar las dinámicas y procesos implicados en el funcionamiento familiar, clasificando a las familias en funcionales y problemáticas (Polaino & Cano, 1998). El mismo integra la teoría, la investigación y la práctica clínica, siendo matriz de origen de los instrumentos de evaluación familiar más utilizados y conocidos (Hidalgo, 2002).

En base a ello nos planteamos diversos objetivos, a saber, establecer si existían diferencias significativas en el estilo de funcionamiento familiar percibido entre familias nucleares y familias ensambladas de la ciudad de Chillán y para ello entonces era necesario adaptar y validar el cuestionario breve de funcionamiento familiar FACES 20 ESP en nuestra población, de esta manera podríamos identificar y describir los niveles de cohesión y adaptabilidad que percibían ambas tipologías familiares de su funcionamiento, así como determinar si existían diferencias entre ellas.

La investigación realizada contó con criterios de calidad acuciosos y pertinentes a la investigación científica de carácter estadístico. Para determinar la confiabilidad del instrumento se empleó el estadístico de confiabilidad Alfa de Cronbach, en conjunto con el análisis factorial, para obtener la saturación de los ítems considerados en cada factor (Aron, 2001). El instrumento final demostró tener cualidades psicométricas de

fiabilidad en ambas dimensiones teóricas: en Cohesión α 0,89 y en Adaptabilidad un α 0,87. A nivel general se considera un valor de Alpha de Cronbach de 0,93 en la escala total, lo cual da cuenta de sus altos niveles de confiabilidad y comprueba las propiedades métricas en cuanto a consistencia interna (Merino, 2003). Por lo tanto, las reiteradas aplicaciones del instrumento demostraron cierta estabilidad estadística en sus resultados.

En concordancia con los criterios de calidad, dicha investigación presentó validez de criterio puesto que se realizó una contrastación con el Modelo Circumplejo de Olson et al. (1979), también se buscó la comparación a partir del Faces I, versión en inglés, y se comparó además con la versión española (Martínez-Pampliega et al., 2006). Con estos supuestos se determinó que el instrumento era válido para aplicarlo en la población de estudio. Además, la realización de diversas aplicaciones sucesivas del instrumento contribuyeron a que se generara validez de constructo e incluso este mismo estudio colaboró con dicho proceso de validez, a través de sus mediciones indirectas de la variable (Kerlinger & Lee, 2002). Esto se evidencia a partir de la estrecha relación entre las dimensiones teóricas de Cohesión y Adaptabilidad con los elementos medidos en los distintos ítems que componen la prueba, asegurando la fiabilidad de los resultados que pudiesen obtenerse a partir de ella.

Finalmente, se resguardó la objetividad del instrumento, mediante la claridad conceptual y el establecimiento de directrices y normas comunes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) a las diferentes sujetos que fueron evaluados con la adaptación realizada el 2010. El instrumento demostró tener adecuadas cualidades psicométricas al obtener en primer lugar un adecuado nivel de confiabilidad en ambas dimensiones teóricas, lo que implicó un grado de consistencia interna superior a las obtenidas antes en otras versiones del Faces empleadas en nuestro país (Zegers et al., 2003).

La confiabilidad, adaptación, validación y objetividad de este instrumento, ha implicado un avance estadísticamente significativo en el estudio del funcionamiento familiar

en la realidad local y ha generado debate y diversas implicancias investigativas a partir de los resultados, que si bien es cierto no son concluyentes, demuestran ser confiables y válidos desde la epistemología que subyace en la investigación.

Dado cualquier instancia de reinterpretación del trabajo abordado o de supuestas debilidades observadas, es un llamado interesante a nuevos retos y desafíos de aplicaciones y validaciones en las realidades locales de cada colega en América Latina. En particular, con la observación realizada por Navarro, Merino, Domínguez y Fleming, entendemos que el instrumento cumple con los criterios de calidad descritos anteriormente. No obstante, la divergencia principal de las cargas consideradas bajo el hiperplano (Nunnally & Bernstein, 1995) podrían deberse al tipo de muestra no probabilística la cual tenía características comunes (Hernández et al., 2010) para ser evaluadas, sobre todo a partir de la participación de los sujetos de estudio y no necesariamente con problemas expresados en los constructos y su correlato estadístico *per se*.

Las diversas miradas construyen realidades divergentes para las cuales no hay una sola respuesta ni un solo análisis final certero, sino que son un nuevo punto de inicio al estudio de la Familia en América Latina, están invitados no solo a mirar nuestra mirada sino a construir la propia en su camino local.

Referencias

- Aron, A. (2001). *Estadística para la psicología*. México, D. F.: Pearson Educación
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw Hill
- Hidalgo, C. (2002). *Salud familiar: Un modelo de atención integral en la atención primaria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi-Castillo, I. & Sanz-Vázquez, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Scale:

- Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of clinical and health psychology*, 6 (2), pp. 317-338.
- Merino, C. (2003). Comparación estadística de la confiabilidad Alpha de Cronbach: Aplicaciones en la medición educacional y psicológica. *Revista de Psicología*, XII, pp. 127-136.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica* (3ra. ed.) México, D. F.: McGraw Hill.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H. & Rusell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems. Part 2, Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, pp. 3-28.
- Olson, D. H., Rusell, C. S. & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family system, VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, pp. 69-83.
- Olson, D. H., Portner, J. & Lavee, Y. (1985). *Manual de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III Manual)*. Minneapolis: Life Innovation.
- Polaino, A. & Cano, P. (1998). *Evaluación Psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid: Rialp.
- Zegers, B., Larraín, M. E., Polaino-Lorente, A., Trapp, A. & Diez, I. (2003). Validez y confiabilidad de la versión española de la escala de cohesión y adaptabilidad familiar (CAF) de Olson, Rusell y Sprenkle para el diagnóstico del funcionamiento familiar en la población chilena. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 41, pp. 39-54.

“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas (Tesis doctoral)

Autor: *Julían Andrés Loaiza de la Pava*, Director Proyecto, profesor Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jloaiza@cinde.org.co

Directora de Tesis: *Sara Victoria Alvarado*

Los resultados del conflicto armado interno más largo del continente convoca a todas las iniciativas de paz y a su comprensión detenida para reconocer y aprender otras maneras de vivir y construir los territorios en los que habitamos. Son las experiencias de paz, en los escenarios cotidianos, los que demuestran que la realidad no solo está marcada por las violencias, sino que existen múltiples iniciativas pacifistas que también configuran nuestras realidades.

Hoy, cada vez más, nos vemos convocados a procesos signados por la imposibilidad de construir relaciones basadas en prácticas de convivencia pacífica. Prácticas que se despliegan en diversos escenarios, pero que tienen un interés particular en el Escenario Escuela, al encontrar en este un mundo de posibilidades de construcción que permiten transformar las maneras de relación establecida a partir del “cultivo de la violencia”, o mejor de las violencias.

Este último tiene, para el caso de esta tesis, un interés particular al pensar la escuela como un escenario que abre posibilidades de construcción que permiten transformar las maneras de relación establecida a partir del “cultivo de la violencia” o mejor de las violencias.

Para este ejercicio de comprensión, se ha optado por una práctica de reconstrucción del Programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz”, desarrollada por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza Cinde, Universidad de Manizales durante más de dieciocho años, como una alternativa de reconfiguración, construida colectivamente, de los procesos de

construcción de paz en Colombia. Una paz que se propone política, erótica y poética que podría enunciarse como construida “desde abajo” e imperfecta.

La construcción de tal alternativa se enmarca dentro de una mirada analítica que busca comprender las paces (imperfectas) que permite una “enunciación” de categorías emergentes desde las que se ha construido “lo dicho” por el programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y no solo “lo hecho”. En este orden de ideas la pregunta orientadora de la tesis explora *¿cuáles son las conflictividades, las mediaciones, las construcciones de paz y el empoderamiento pacifista que permite comprender al proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz como una experiencia que configura prácticas de Paz Imperfecta en Colombia?*

El reconocimiento de esta experiencia se enmarca en perspectiva hermenéutica y comprensiva de H. Arendt, reconstruida desde la propia autora y en este sentido, esta tesis se funda en la idea que al comprender(se) los sujetos pueden reconstruir el sentido de lo que son y padecen como adoctrinamientos, subjetivaciones que inmovilizan y pervierten la propia comprensión. Entonces, la tarea de lanzarse, reconciliados con el mundo, implica el inicio de algo distinto y siempre en relación con otros, en pluralidad, como acción y *Vida Activa*, desplegada desde el juicio crítico que nos abre al debate político que parte de la palabra como último resquicio de lo que podríamos llamar paz, porque allí donde ya no caben las palabras, se fraguan las violencias.

Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

(Tesis doctoral)

Autor: *Hamlet Santiago González Melo*, Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia. Correo electrónico: *hsgonzalezm@unal.edu.co*

Director de Tesis: *Héctor Fabio Ospina*.

Reseña de Segundo Sabatelli Bustos-Montenegro

Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

¡Ah! Déjeme hablar. Olvídense por un momento de todo ese saber de ciencias infectadas, jurídicas con las cuales intenta hundir su cabeza bajo lecturas de época que usted tiene y que no domina.

Pascal Quignard

En esta tesis doctoral, el autor ha configurado el objeto de investigación a través de la experiencia como profesor en distintos niveles de educación. Inquieto por los efectos del acto pedagógico que separa la teoría de la práctica, se interesó por estudiar el corpus problemático cuyas variables determinan el desempeño profesional de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y la utilización de las corrientes, estilos, formas y concepciones de enseñanza de los docentes tomados como población para esta investigación. La pregunta central que formula el problema es ¿cómo se relaciona el saber pedagógico que construyen los profesores con las dimensiones sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica en las cuales realizan su acción a propósito de sus experiencias y conceptualizaciones del ejercicio docente?

Para dar la respuesta, el profesor Santiago González se traza un recorrido marcado y demarcado por un propósito definido que al establecerse como objetivo señala las tareas

específicas a cumplir durante el proceso de investigación: Comprender los rasgos que caracterizan el saber pedagógico construido por los profesores del Paiep en las dimensiones anteriormente mencionadas.

El horizonte teórico conceptual desde el cual el investigador se ubica para aprehender algo de lo que el problema real le dice, está trazada por trabajos que hacen referencia directa o indirecta a su experiencia y observación vivida y descrita como intento de comprensión en unos patrones de pensamiento y de escritura que en Colombia, por cuestiones ideológicas, se han instituido como cánones utilizados por sus propios promotores, para impedir la posibilidad de otras miradas respecto a los problemas del ejercicio de la docencia, el saber de los profesores y la realización de sus prácticas de enseñanza en educación superior. Adicionalmente consulta una extensa bibliografía sobre el tema a partir de la literatura internacional que permiten profundizar y comprender mejor el problema planteado.

La invitación a los profesores universitarios a la lectura del presente trabajo se centra en los hallazgos obtenidos por cada una de las dimensiones encontradas que propicia el diálogo, la interlocución de pensamientos y voces en torno a la práctica pedagógica que desarrollan los profesores y el saber pedagógico al que está suscrita. El reconocimiento de las tensiones, reservas, contradicciones y diferencias, puestas en escena mediante el análisis de entrevistas y documentos evidencia la complejidad, variedad

y postura respecto a la lectura del quehacer de los profesores. Esta investigación se constituye en un importante punto de partida para estudiar las relaciones entre el saber pedagógico y la formación del profesor, aspectos fundamentales en la transformación del desempeño docente.

*Existen dos tragedias en la vida humana.
Una consiste en pleno lograr lo que el corazón
anhela. La otra está en alcanzarlo.*

Bernard Shaw

Formas de subjetividad política, en jóvenes activistas de movimientos identitarios sexo/genéricos, en varias ciudades de Colombia

(Tesis doctoral)

Autora: *Claudia María García Muñoz*, profesora Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: *claudiamgm@hotmail.com*

Coautora: *María Teresa Luna*

Director de Tesis: *José Darío Herrera González*

La tesis buscó dar cuenta de las formas de subjetividad política que producen y despliegan líderes y lideresas, de amplia trayectoria en el activismo LGTBIQ y en movimientos identitarios basados en la diversidad sexo-generizada, en varias ciudades de Colombia, quienes han instaurado y agenciado su diversidad sexo-generizada como causa política. Se trata de una investigación que bajo un interés comprensivo está orientado a producir conocimiento que contribuya a develar formas emergentes de subjetividad política, configuradas en resistencia al dominio del sistema patriarcal y la matriz heteronormativa que le es coextensiva, estudiando las formas del activismo desplegado por estos sujetos políticos. Para ello, se partió de problematizaciones que indagaron por las condiciones de producción y enunciación de subjetividad política en dichos activistas; las prácticas discursivas presentes en ellos y la forma como dichas prácticas políticas se articulan a sus formas de subjetividad política y las consecuencias para la vida política institucional y cotidiana que pueden generarse a partir de las formas de subjetividad política presentes en dichos jóvenes activistas de movimientos identitarios basados en la diversidad sexo-generizada.

Para ello, el marco interpretativo de la investigación, se fundamentó en la perspectiva feminista postestructuralista, tomando como punto de partida dos premisas conceptuales:

- El sistema sexo/género juega un papel decisivo en la configuración de subjetividad.
- Dicha subjetividad sexo-política, al estar marcada por el sistema sexo-normativo, está incardinada en una trama de relaciones

de poder que la instituyen de dos formas posibles: como subjetividad sujeta a través de un ejercicio de dominación, o como subjetividad emancipada a través de prácticas de sí, mediante estrategias políticas de dislocamiento, resignificación y enunciación social, instituyendo nuevas formas de acción política, que emergen en el espacio de los movimientos sociales actuales.

En este sentido, se aplicó como método la hermenéutica crítica, centrada en la comprensión de piezas discursivas como “*relatos del yo*”, los cuales fueron interpretados bajo el *Análisis Cualitativo de Contenido ACC*, para finalmente lograr como hallazgos relevantes de la investigación, evidenciar subjetividades políticas que se producen en el entramado de identificación/desidentificación/reinvención sexo-generizada, cuya enunciación muestra la emergencia de una singularización política, una categoría polisémica que puede ser nombrada como ***Subjetividad política en resistencia***, construida en la tridimensionalidad de sus dimensiones manifiestas en las condiciones experienciales de los sujetos, su contexto de producción dado en el devenir histórico de los sujetos y sus condiciones de posibilidad emancipatoria.

Estas ***subjetividades políticas en resistencia*** están definidas por estrategias sexo-políticas a través de las cuales se da una reapropiación de los discursos de poder/saber producidos sobre el sexo, y una creación de juegos de cómo resistir y cómo reconvertir las formas de subjetivación sexo-políticas, cuyas expresiones han venido repoblando el espacio público.

Derechos del niño: Del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá (Tesis doctoral)

Autor: *Ernesto Durán Strauch*, profesor Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia. Correo electrónico: ejdurans@unal.edu.co

Director de Tesis: *André Noël-Roth*

Se realizó de un estudio de caso de tipo cualitativo sobre la política pública de infancia y adolescencia de la ciudad de Bogotá, la investigación se hizo desde la pregunta sobre cómo se han interpretado e incorporado los derechos de niños, niñas y adolescentes en el diseño e implementación de la política, contrastando los hallazgos con lo que se plantea en la literatura como perspectiva de derechos. Se partió de considerar los derechos humanos como pronunciamientos éticos con contenido político y jurídico y por tanto ordenadores de la acción del Estado, que se sustentan en una idea universal de justicia y están basados en tres pilares filosóficos: igualdad, libertad y dignidad. Las categorías de análisis trabajadas fueron: universalización, igualdad-no discriminación, integralidad-protección integral, participación de niños, niñas y adolescentes, interés superior del niño y corresponsabilidad.

Se asumió en el análisis de la política un enfoque interpretativista, el cual pone el énfasis en el análisis de los factores cognitivos, discursivos, argumentativos, retóricos y narrativos de las políticas. Se hizo una lectura tanto del texto como del intertexto del discurso prescriptivo presente en los documentos de la política y del discurso descriptivo de los actores de la misma.

Los hallazgos principales fueron:

En el desarrollo de la Política se entrecruzan concepciones y valores de un heterogéneo grupo de actores con diversidad de orígenes y trayectorias vitales, con distintas miradas sobre lo que son los derechos y diferentes concepciones sobre la infancia y la adolescencia. Por su parte, en los documentos de la Política contrastan dos miradas: la infancia y adolescencia ideal, la que debería ser, y la infancia y adolescencia real, la de las vulneraciones de derechos.

Hay un aparente consenso en torno al discurso institucional formal de derechos, pero en su implementación predomina una lógica instrumental para la cual el tema central son los servicios y no las personas. El desarrollo de la Política está centrado en acciones puntuales correspondientes a programas sectoriales compensatorios dirigidos a la población de menores ingresos y a las familias denominadas de ‘alto riesgo’. Desde el nivel coordinador se concibe la Política como generadora per se de una transformación política y social, en cambio desde el nivel local donde se ejecutan las acciones, se concibe la Política como una herramienta para corregir carencias y compensar desigualdades sociales.

Se ubicaron las siguientes tensiones en el desarrollo de la Política: discurso-hacer, ciudadanos-beneficiarios, garantía de derechos-provisión de servicios. El discurso de derechos coexiste con un discurso de control social, las perspectivas de situación irregular y de protección integral no son casillas opuestas y excluyentes, sino extremos de un continuum en el cual se ubican las diferentes posiciones frente al tema.

La Política se plantea universal, pero en su ejecución llega solo a los segmentos más pobres y dentro de estos con un énfasis en la primera infancia en algunos derechos y en algunas vulneraciones, para lo cual se utilizan estrategias de focalización. Se encontraron dos miradas de la focalización: una que tiende a verla como un fin y como un sentido de la política social y otra que la entiende como una herramienta que permite identificar grupos e individuos en situación crítica con el fin de emprender hacia ellos acciones compensatorias.

Si bien hay un aparente consenso discursivo sobre igualdad y no discriminación,

la sola distinción entre quienes pueden o no pagar un servicio, o quienes pueden o no ser beneficiarios de un programa o un subsidio, genera desigualdades y discriminaciones en el acceso a los servicios, que se suman a las existentes en la sociedad.

Existe una tensión constante entre perspectivas, intereses, recursos y dinámicas sectoriales y el discurso de integralidad y de protección integral de la Política, hay además problemas de articulación entre las instituciones del orden nacional, distrital y local. En lo local, si bien se da una interesante articulación de servicios en torno a la respuesta a necesidades de las comunidades, lo integral se tiende a convertir en un discurso incorporado acríticamente.

La Política asume desde su formulación la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes y en su desarrollo se han hecho esfuerzos para promover su participación, sin embargo, su voz que llega a los espacios decisorios por intermediación de “expertos”, ha sido poco tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones. Un importante obstáculo para avanzar en la garantía del derecho a la participación es la concepción que tienen los adultos sobre la infancia, persiste una limitación cultural para verlos como sujetos activos y participantes.

El interés superior del niño no está incorporado en el discurso de la Política, en la práctica su aplicación se ve limitada por intereses y lógicas institucionales o sectoriales y por intereses políticos y económicos, así como por limitaciones presupuestales, de cobertura institucional y de disponibilidad de recurso humano. La corresponsabilidad Estado-familia-sociedad es reiterativa en los textos de la Política, sin embargo, en el hacer de la misma se tiende a responsabilizar a las familias, dejando la responsabilidad del Estado como subsidiaria y no estableciendo un papel claro de la sociedad.

Se evidenció en este estudio que la incorporación de una perspectiva de derechos en las políticas públicas de infancia y adolescencia está atrapada entre el discurso de los derechos como retórica, el discurso de los derechos como

un problema técnico-instrumental y el discurso de los derechos como una herramienta de transformación social.

Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela i.e.d. Bogotá-Colombia (Tesis doctoral)

Autora: Irma Alicia Flores-Hinojos, profesora Universidad de Los Andes. Correo electrónico: iafhinojos@gmail.com

Directora de Tesis: Sara Victoria Alvarado

Este documento presenta los resultados de la investigación que respondió el interrogante sobre ¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de Educación Inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED Bogotá -Colombia? El objetivo general buscó comprender cómo se construyen los vínculos que emergen en las relaciones e interacciones entre los actores de los subsistemas de un proyecto de Educación Inclusiva y para la diversidad. Plantea la importancia de reconocer la tensión existente entre la inclusión y la exclusión y cómo ésta influye en las interacciones en el sistema escolar. La investigación se ubica en el paradigma sistémico-complejo y la perspectiva eco-eto-antropológico de los vínculos, considerando las nociones de mito, rito y episteme como operadores temporo-espaciales de los vínculos desde los que se configuran los sistemas de significación y organización de un sistema escolar. El análisis de la información acorde con los planteamientos epistemológicos, se realizó desde una perspectiva interpretativa de corte fenomenológico-hermenéutico. De acuerdo con los paradigmas, la investigación se estructuró desde la estrategia de la Modelización Sistémica lo que permitió generar la toma de decisiones adecuada para abordar el problema desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados y generar ciclos iterativos de información. Se utilizaron técnicas y herramientas de investigación-intervención cualitativa como: observación, cartografía social, diálogos generativos y entrevistas a profundidad, las cuales permitieron analizar los vínculos, interacciones y relaciones que se construyen entre los participantes de diferentes subsistemas al interior de la institución educativa y con el macrosistema. Los resultados revelaron la emergencia de vínculos y dinámicas en la

institución educativa los cuales se establecen desde fines específicos y compartidos entre los diferentes niveles, dimensiones y actores involucrados con y en el colegio.

Las dinámicas de interacción entre los diferentes actores del colegio se observaron en torno a las acciones que realizan en los procesos de flexibilización curricular, adaptaciones curriculares en el aula, procesos terapéuticos relacionados con los Neep/Neet y los estudiantes de desarrollo típico. Otras acciones están relacionadas con la gestión de recursos administrativos, legales, infraestructurales, financieros, así como las acciones que permiten la construcción de redes intersectoriales e intersistémicas.

Existe una relativa solidaridad para las interacciones entre los integrantes de los subsistemas, a pesar de las perturbaciones aleatorias, el proyecto de Educación Inclusiva trata de sostenerse y ser perdurable en el tiempo.

Este estudio permitió comprender cómo los planteamientos de la Ley General de Educación 115 y los planteamientos de la educación inclusiva se convierten en episteme organizadora de las prácticas. Desde esa lógica se organiza y da significado a las diferentes prácticas que suceden en este proyecto educativo. En ese sentido también se organizan las relaciones y las interacciones entre los diferentes subsistemas identificados como los escenarios desde los que se desarrollan, la gestión escolar desde lo curricular y lo administrativo, los procesos relacionados con lo curricular y pedagógico a un nivel micro en las aulas de clase y lo que sucede en ellas.

Por último se concluye que la inexistencia de Lineamientos de Política Pública para la Educación Inclusiva definidos y claros que cobijen a las instituciones educativas que atienden a la primera infancia, la básica primaria

y secundaria, y la media desde el enfoque de Educación Inclusiva, trae como consecuencia la falta de claridad en ciertos procedimientos, roles y funciones que deben asumir los diferentes actores y subsistemas que integran la escuela afectando los vínculos. Esto produce también que la participación intersectorial en este tipo de proyectos se deba más a la voluntad de algunos funcionarios y profesionales que a Políticas Públicas que conciban la atención del ser humano de manera transdisciplinar. En la medida en la que se planeen, diseñen y ejecuten acciones concertadas en redes intersectoriales se logrará brindar una atención diversificada que dé respuesta a las necesidades específicas de los diferentes condiciones de los niños, niñas y jóvenes.

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 expresse consentimento do autor deste.

Deveres dos Revisores. Contribuição a decisões editoriais

O revisor dará assistência ao editor da revista na hora de levar a cabo qualquer decisão editorial e por meio das comunicações editoriais com o autor e poderá assistir ao autor no momento de aperfeiçoar o conteúdo do artigo.

Tempo

Qualquer parecerista que se sinta não qualificado para revisar qualquer artigo ou que esteja consciente que lhe será impossível cumprir com o tempo exigido para emitir sua avaliação deverá justificar seu motivo do processo de revisão, notificando ao editor o mais breve possível.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito recebido para ser revisado será tratado com especial confidencialidade. Não devem ser mostrados, nem seu conteúdo será revelado a ninguém que não tenha sido autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As revisões serão conduzidas de maneira objetiva. As críticas pessoais direcionadas ao autor são inapropriadas. Os pareceristas devem expressar seus pontos de vista com argumentos que apoiem suas avaliações.

Reconhecimento das fontes

Os revisores deverão conhecer trabalhos relevantes publicados que não tenham sido citados pelos autores. Qualquer declaração de uma observação, derivação ou argumento que tenha sido utilizado previamente deve ser manifestado com sua citação correspondente. Um revisor deve também avisar ao editor da revista se há comprovação de que poderia produzir qualquer similaridade ou sobreposição entre um manuscrito em processo de revisão e outros trabalhos já publicados anteriormente.

Divulgação e conflitos de interesse

O revisor deverá manter confidencial qualquer informação privilegiada ou ideia obtida através de um manuscrito em processo de avaliação, não podendo haver uso em nenhum caso dessa informação em benefício pessoal. Os revisores não devem considerar analisar manuscritos que poderiam entrar em conflito de interesse com seu próprio trabalho ou processos de competição, colaboração com outros autores com os quais teve conexão, empresas ou instituições.

Deveres dos autores

Padrões

Os autores de trabalhos originais de investigação devem apresentar uma descrição precisa do trabalho realizado, assim como uma exposição objetiva de seu significado. Os dados subjacentes devem estar representados com precisão no trabalho. Um documento deve ter detalhes, referências e citações suficientes para permitir que outros possam replicar o trabalho. Afirmações fraudulentas ou deliberadamente inexatas constituem um comportamento antiético e inaceitável.

Acesso à informação e retenção

Pede-se aos autores que proporcionem informação em conexão com o artigo em revisão, cujos dados deveriam ser acessíveis publicamente, se possível, e deve em qualquer caso estar pronto para manter tal informação um período de tempo razoável após sua publicação.

Originalidade e plágio

Os autores devem assegurar-se de que escreveram um trabalho completamente original e se utilizaram trabalho de outros, esses devem ser pertinentemente citados.

Publicação múltipla, redundante ou concorrente

Um autor não deve, em geral, publicar em mais de uma revista ou publicação manuscritos que descrevem essencialmente o mesmo experimento. A apresentação desse mesmo manuscrito em mais de uma revista constitui um comportamento antiético e é inaceitável segundo o ponto de vista editorial.

Reconhecimento das fontes

O merecido reconhecimento do trabalho de outros deve ser sempre considerado. Os autores devem citar as publicações que tiveram influência na elaboração de seu próprio trabalho.

Autoria

A autoria deve ser limitada a aqueles que tenham realizado uma contribuição significativa na concepção, desenho, execução ou interpretação do desenvolvimento do trabalho apresentado. Todos aqueles que realizaram contribuições significativas devem estar listados como coautores.

Quando existem outros que tenham participado em certos aspectos pontuais do projeto, esses devem ser reconhecidos e listados como colaboradores. O autor correspondente deve assegurar-se de que todos os coautores e colaboradores tenham sido pertinentemente incluídos e listados no projeto apresentado, além disso, que todos tenham aprovado a versão final e que estão de acordo em apresentá-la para sua publicação.

Divulgação e conflitos de interesse

Todos os autores devem divulgar em seus manuscritos qualquer conflito de interesse que possa ser significativo para sua interpretação. Todas as fontes de suporte financeiro do projeto devem ser publicadas.

Erros em trabalhos publicados

Quando um autor descobrir um erro significativo ou uma imprecisão na publicação de seu próprio projeto, terá a obrigação de notificar-se o mais rápido possível ao editor da revista e ajudará a corrigi-la ou, se for o caso, a retirar a sua publicação.

O Comitê Editorial

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Checking similarities of articles to other online documents.

When authors upload their articles to the magazine's online editorial system (Open Journal System) to be published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth, they declare that these are completely or partly unpublished and that they haven't been present presented for publication to other sites. In order to verify this, the magazine uses the anti-plagiarism program Turnitin that searches through the internet and determines the percentage of similarity the article has to other texts (if there are similarities) and the addresses of the sites it appears on. This search is also supported by two other anti-plagiarism programs Cross Check and Viper.

Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web

Quando os autores postam seus artigos no sistema editorial em linha da revista (Open Journal System) para serem publicados na Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude declaram que esses são inéditos em sua totalidade ou em parte e que não foram apresentados para publicação em outro local. Para verificar esse ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que realiza uma busca em rede e determina qual porcentagem de semelhanças tem o artigo com outros textos (se há semelhança) e em quais lugares aparecem; essa busca é respaldada também pelos programas anti-plágio Cross Check y Viper.

Horizonte y compromiso editorial de la revista

Aportar con la difusión a la construcción de conocimiento en niñez y juventud: Hacia la consolidación de un campo transdisciplinario, contextual y comprometido ética y políticamente con el cambio social.

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

Se requiere avanzar, como se ha venido haciendo, hacia abordajes críticos y transdisciplinarios que permitan aprehender e intervenir en las complejidades del mundo social y en las realidades concretas de la niñez y la juventud. Desde luego, bien sabemos que la misma constitución de la infancia y la juventud como “objetos de conocimiento” se ha desarrollado a través de contribuciones significativas realizadas desde distintas disciplinas y nodos de reflexión. La noción de infancia, por ejemplo, como explicó Sandra Carli (2011), se ha configurado desde los más variados aportes del psicoanálisis, la sociología, el derecho, el trabajo social, los estudios literarios,

los estudios de la comunicación y la cultura, la antropología, la historia, entre otros. Además, se ha soportado en toda clase de imaginarios y representaciones que en ocasiones circulan de manera contradictoria: “menores de edad”, personas necesitadas de protección, objetos de intervención y cuidado, sujetos de derechos, por mencionar algunos de los lugares simbólicos en los que se ha pretendido situarles. Sin embargo, pese a que son muchos los enfoques, así como las temáticas y problemáticas, las tendencias en la investigación social y cultural relativa a las infancias apuntan hacia lugares cada vez menos homogenizadores, abstractos y disciplinarios, y cada vez más plurales, contextuales y relacionales.

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

Lo propio ha acontecido en el campo de los estudios de juventud. Cabe recordar que la juventud, como concepto o categoría social, ha sido abordada desde distintas corrientes teóricas y ha sido asociada a diferentes características que se considera definen, según el enfoque, lo que significa *ser joven* en un momento histórico y en una sociedad determinada. En el desarrollo prolífico de los estudios de juventud han entrado en disputa distintos saberes que han intervenido el significado de “lo joven” desde apuestas y perspectivas variadas tanto de corte biológico, como pedagógico, antropológico, sociológico, crítico, político, entre otros. En este sentido, los sujetos considerados jóvenes han sido interpelados desde la academia, pero también desde otros ámbitos de la sociedad (instituciones, industrias culturales, medios de comunicación, etc.), por discursos que configuran imágenes e imaginarios múltiples y que obedecen a intencionalidades diversas. Así, se ha hablado de los jóvenes como sujetos inmersos en un periodo de transición, o en búsqueda de identidad, sujetos que representan el motor del cambio social, sujetos vulnerables y proclives al riesgo, o sujetos naturalmente peligrosos y desadaptados, por nombrar tan solo algunas de las nociones de joven identificadas en distintas investigaciones y estados del arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Algunos de los discursos más destacados en términos de lo que han aportado para instituir una manera particular de pensar/construir la juventud, han sido los siguientes: 1) *El discurso psicobiológico o evolutivo* que desde una perspectiva etaria considera la juventud como una etapa en un desarrollo humano lineal, unívoco, continuo, progresivo y acumulativo, que se caracteriza por ciertos rasgos psicobiológicos y sociales predeterminados y asociados a la transición y a la incompletud. 2) *El discurso de las políticas sociales* que transita desde representaciones de los jóvenes como “el futuro de la sociedad”, actores estratégicos del desarrollo y sujetos de derechos, hasta visiones negativas que los asocian a individuos en situación de riesgo, de dependencia, de falta de autonomía e incluso a delinquentes

en potencia (Gómez-Esteban, 2011). 3) *El discurso pedagógico* que se refiere a la juventud como una etapa de la vida para formarse, para explorar, para dedicar un periodo de tiempo (de moratoria social) exclusivamente al estudio, postergando responsabilidades económicas y exigencias “vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *El discurso de las ciencias sociales* que agrupa diversas vertientes: culturalismo estadounidense, teoría de las generaciones, enfoque funcionalista, perspectiva de la complejidad y la constructividad, entre muchas otras. 5) *El discurso de los Estudios culturales* cuyo origen por lo general se asocia a la Escuela de Birmingham (sin reducirse a esta), y a las investigaciones relacionadas con las subculturas juveniles como formas de resistencia simbólica de los grupos dominados frente a los dominantes (Pérez-Islas, 2008).

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

totalidades esenciales, cristalizadas o definidas por factores exclusivamente físico-biológicos.

Con esta base, se puede afirmar que la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud se ha enfrentado por lo menos a tres grandes desplazamientos que es importante evidenciar y potenciar. En primer lugar, se ha transitado *de una producción centrada en las disciplinas a perspectivas inter y transdisciplinarias*. En efecto, dadas las complejidades y pluralidad de las experiencias de niñez y juventud, la producción de conocimiento ha abogado cada vez más por lecturas que se apoyan en amplios campos teóricos y plurales estrategias metodológicas, en lugar de restringirse a una única disciplina o privilegiar el paradigma de la monocultura y la fragmentación. Lo anterior no significa que se esté desestimando el conocimiento derivado de campos disciplinares como la psicología, la sociología, la antropología o la historia, ni que se considere la transdisciplinariedad como necesariamente más abarcadora, completa o “superior”.

Por el contrario, se trata de una forma distinta de abordar las preguntas y problemáticas relacionadas con las experiencias de vida infantiles y juveniles que responde al llamado ya clásico pero aún pendiente de “abrir las ciencias sociales” (Comisión Gulbenkian, 1996). La configuración histórica de áreas de la vida social (economía, sociedad, cultura, política) y de dimensiones temporales (pasado/presente), junto con la división del trabajo dentro de las ciencias sociales que atribuye una disciplina (economía, sociología, antropología, ciencia política, historia) a cada una de dichas esferas pensada como ontológicamente distinta a las demás, entra en tensión cuando nos enfrentamos a temáticas relacionadas con la niñez y la juventud, que reclaman lecturas en las que “cruzar fronteras” y trascender el sentido de seguridad que otorgan las disciplinas resulta ser fundamental. Más allá de los “monopolios de sabiduría” o de las zonas separadas y “reservadas a las personas con determinado título universitario” (Comisión Gulbenkian, 1996), están las prácticas, los sentidos, las desigualdades, las sujeciones y las agencias de niños, niñas y jóvenes que nos

invitan a promover miradas que no segmenten la realidad para estudiarla y que no asuman de entrada que hay un enfoque privilegiado para su comprensión (psicológico, económico, sociohistórico, cultural, etc.)

Cabe precisar que la transdisciplinariedad como rasgo de los campos de conocimiento en niñez y juventud no es un punto de partida basado en la sumatoria de disciplinas o en la negación de las mismas. Se trata de una tendencia y de un posible horizonte en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en el que los diálogos y las interacciones entre variadas tradiciones teóricas tanto disciplinares como transdisciplinarias (estudios de comunicación, estudios culturales, estudios de género, entre otras), sin duda son fecundos. La organización del conocimiento alrededor de ciertos objetos de estudio o saberes especializados se subvierte cuando nos sumergimos en las formas de vida infantiles y juveniles y vemos que lo artístico, lo educativo, lo comunicativo, lo cultural, lo político, lo económico e histórico se superponen en corporalidades y subjetividades que escapan a los reduccionismos explicativos y nos llevan a articular creativamente teorías, metodologías y técnicas que se mueven por distintos campos de saber y hacer.

El segundo desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud es el que se mueve de enfoques universalistas y homogenizadores a *enfoques situados y contextuales*. En efecto, otra de las tendencias en tales campos es la que avanza hacia perspectivas en donde adquieren mayor centralidad las mediaciones de la historia, los entramados relacionales constitutivos de determinadas problemáticas y las especificidades de los contextos. No es lo mismo ser niño, niña o joven en el norte o en el sur global, en contextos marginados o precarios que en aquellos con altos niveles de consumo y capacidad adquisitiva, en zonas rurales y urbanas, en entornos representados como indígenas, afrodescendientes o mestizos. De acuerdo al momento histórico y a los contextos concretos se llenan de contenidos diversos y a veces contradictorios las nociones de niño, niña y joven, de manera que éstas pueden significar, al mismo tiempo, cambio,

reconocimientos, desesperanzas, precariedad, violencias, creatividad, sometimientos, sueños, resistencias, estética, política, transgresión, exploración, indignación, insatisfacción, entre muchos otros.

En este sentido, la configuración de la niñez y la juventud como objetos de conocimiento ha implicado la producción de algunos sujetos categorizados como niños, niñas y jóvenes mediante dispositivos de clasificación biológica, psicológica, demográfica y política. Se trata de un doble proceso en el que se construye discursivamente la niñez y la juventud, y social e históricamente a los sujetos a los que se refieren los discursos y las categorías de pensamiento (Castellanos, 2011). Sin duda, si bien la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud ha aportado no solo a comprender sino a producir a los sujetos nombrados como niños, niñas y jóvenes, su creciente carácter situado y contextual ha permitido superar las nociones genéricas y universales de “niño o joven”, para incorporar las dimensiones de disputa y negociación que en contextos sociohistóricos determinados se juegan entre aquellos imaginarios dominantes que han definido en un momento dado a los grupos y sujetos “en condición infantil o juvenil”, y las propias representaciones y vivencias de los agentes mediadas por procesos de autorreconocimiento e identificación desiguales y diferenciales.

En este marco es importante enfatizar que la niñez y la juventud no están asociadas solamente a la edad o a características dadas y esenciales, motivo por el cual es importante pensarlas desde una perspectiva relacional, que incorpore la identificación contextual de los procesos en los cuales se inscriben. La condición infantil o juvenil es histórica, situada y diversa, y está dotada de representaciones, actitudes, potencialidades, disposiciones, aspiraciones y sobre todo relaciones (de significación, de poder, de estructuración) en el marco de las cuales las características específicas y localizables espacio-temporalmente de los niños, niñas y jóvenes, adquieren sentido. Como afirma Castellanos (2011) al referirse a la condición juvenil, esta puede pensarse como “el entrecruzamiento entre direccionamientos y

posiciones, que a modo de vectores de fuerza orientan y localizan al sujeto en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modo de subcampos, en los que el sujeto actúa, es y deriva sus *cualidades sociales*” (p. 175).

Se es niño, niña o joven respecto a alguien y en determinadas circunstancias y contextos, de manera que, por ejemplo, en la familia “se es joven -en cualquier sector social con o sin moratoria social- por ocupar ese lugar en la interacción intra-institucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones” (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, no se pueden definir los rasgos de la niñez y la juventud sin considerar su relación con las representaciones que definen “lo que no es infantil o juvenil”, o en otras palabras, sin analizar al mismo tiempo su relación con otras condiciones¹ como la de adulto, u otros productores de diversidad social y cultural como el género, la etnicidad o la clase social.

Por último, el tercer desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud que queremos promover además de aquellos basados en su carácter transdisciplinario y contextual, tiene que ver con el paso de una investigación despolitizada a una *comprometida ética y políticamente con el cambio social*. La investigación en los campos de la niñez y la juventud no puede quedarse en la constatación de problemáticas y eventos. Tampoco en la explicación de realidades dadas y “objetivas”. Por el contrario, esta puede orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes, así como también, generar propuestas y reflexiones que trasciendan la sola comprensión del mundo y promuevan la construcción de realidades distintas y sociedades menos excluyentes.

Lo anterior implica romper con la distinción entre trabajo teórico y práctica política así como imaginar otras formas de objetividad

¹ Con Reguillo (2010) se puede afirmar que la *condición* se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que pueden ser asumidas como “naturales” al orden vigente y que tienden a naturalizarse como “propias” o inherentes a determinado grupo social.

que no se reduzcan a la neutralidad valorativa y a la separación tajante entre sujetos y objetos de conocimiento. Las infancias y juventudes mayoritarias siguen estando sujetas a la subordinación, a las violencias, a las desigualdades e injusticias, motivo por el cual la producción de conocimiento en niñez y juventud incorporando las voces, conocimientos y motivaciones de niños, niñas y jóvenes, mucho puede aportar para propiciar cambios y cuestionamientos de los espacios educativos, mediáticos, institucionales y no institucionales que continúan reproduciendo los privilegios de unos y la invisibilidad y sometimiento de otros. El campo de estudios, prácticas y conocimientos en niñez y juventud no es un fin en sí mismo sino un medio para intervenir y democratizar las realidades de niños, niñas y jóvenes inmersos en complejos dispositivos de opresión.

Referencias

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Editorial position and commitment of the journal

Contribute to the diffusion of knowledge in the fields of childhood and youth studies: Towards the consolidation of field of study that is trans-disciplinary, contextual and ethically and politically committed to social change.

The construction of knowledge in the fields of childhood and youth studies faces significant challenges: from which theoretical, epistemological and methodological frameworks should we address childhood and youth today in order to adequately express the inexhaustible plurality of ways of being and existing? What academic or extra-academic procedures favor the comprehension of child and youth worlds in which residual structures of participation, education and socialization cohabit with emerging practices of political action, interactions, relationships with technologies, new consumer habits and creative ways of subjectivization and communication? How can we address the living conditions of children and young people that in contexts such as Latin America are affected by diverse processes of social exclusion, economic and vital precariousness, inequalities, injustice, oppression and violence that have deep historical roots and considerable levels of normalization? How can we transcend not just engaging in theoretical production but also concerning ourselves with the necessary comprehension of realities to build new worlds and possibilities of dignified life, not *for* children and young people but *with* them, based on their perspectives, meanings, voices and forms of expression?

There is a need to advance, as has been occurring, towards critical and trans-disciplinary approaches that allow us to understand and intervene in the complexities of the social world and the concrete realities of childhood and youth. Certainly, we know that the constitution of childhood and youth as “objects of knowledge” has been developed through significant contributions made by distinct disciplines and nodes of reflection. The notion of childhood, as Sandra Carli (2011) explained, has been configured through varied contributions from the fields of psychoanalysis, sociology, law, social work, literary studies, cultural and communications studies,

anthropology, history and others. In addition, childhood and youth studies also include a whole range of imaginaries and representations that on occasion circulate in a contradictory manner, including “minors”, persons in need of protection, objects of intervention and care, subjects of rights, just to mention some of the symbolic places in which children and youth have been positioned. However, despite the fact that there are many approaches, as well as varying themes and problems within this field, the trends in social and cultural research related to the study of childhood and youth are moving towards approaches that are less and less homogenized, abstract and closely tied to disciplines and are increasingly plural, contextual and relational.

The multiple forms of being a child and the complexities of children’s experiences have led to forms of research that are more flexible and open, both in theoretical as well as methodological terms, that transit along the meeting points of disciplines and resist reductionist approaches or perceptions of children as second category citizens and subjects without agency. Explorations by academics in the field of childhood studies have questioned the supposed universal and ahistoric character of childhood, the reduction of children to being depositories of traditions or filled by the teachings of adults. These explorations have also challenged the exclusively biological readings of childhood as well as those focused on vulnerabilities and what children lack. Instead of this approach, and based on situated or local approaches (without calling them specific), childhood has been thought of as a set of socio-cultural constructions that are immersed in material structures and interweaved meanings, which define the possibilities of certain movements, determine life trajectories and consolidate practices. At the same time this approach also provides room for other

movements to exist, doesn't exhaust agencies nor is it situated beyond historical experiences.

This has also occurred in the field of youth studies. It is important to remember that youth, as a concept or social category, has been addressed from different theoretical positions and has been associated with different characteristics that, depending on the approach, define what it means to *be young* in an historical moment and in a specific society. In the prolific development of youth studies, distinct forms of knowledge have disputed the meaning of "youth" through different proposals and perspectives that include pedagogical, anthropological, sociological, critical and political approaches, among others. In this sense, the subjects considered as young people have been questioned by academics, but also by other areas of society (institutions, cultural industries, communication outlets, etc.) through discourses that configure multiple images or imaginaries and are guided by diverse intentions. In this way, young people have been discussed as subjects that are immersed in a period of transition, or in search of their identity, subjects that represent the motor of social change, vulnerable subjects that are prone to risk and as subjects that are naturally dangerous and mal-adjusted, to use just some of the notions of young people that have been identified in different studies and literature reviews (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Some of the most cited discourses, in terms of what has been contributed to a particular way of thinking or construction of the concept of youth, have included the following: 1) The *psychobiological* or *evolutionary discourse* that from an age-based perspective considers youth as a stage of linear, unambiguous, continuous, progressive and accumulative human development, which is characterized by certain pre-determined psychobiological and social risks and associated with the notions of transition and incompleteness. 2) The *social policy discourse* that oscillates between representations of young people as "the future of society", strategic actors of development and subjects of rights to negative visions that associate young people with being at-risk,

dependent, lacking autonomy and even as potential delinquents (Gómez-Esteban, 2011).

3) The *pedagogical discourse* that refers to youth as a stage of life for education and exploration, for dedicating a period of time (of social moratorium) exclusively to study, postponing economic responsibilities and demands that are "linked to full entry into social maturity: to form a home, to work, to have children" (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) The *social sciences discourse* that brings together a range of positions including culturalism from the United States, generations theory, a functionalist approach, the complexity and constructionist perspectives and many more. 5) The *cultural studies discourse*, which is generally considered to have originated in the Birmingham School (without being reduced to this) and is associated with research related to youth sub-cultures as forms of symbolic resistance by dominated groups against dominant groups (Pérez-Islas, 2008).

Considering this panorama, and taking into account the warning made by Reguillo (2003) to not make the mistake of thinking of youth as a temporal, homogenous, ahistoric or fundamental continuum, it is clear that social and cultural research in the field of youth studies has also shifted towards places that problematize the most traditional conceptualizations and use constructivist, critical or complex discourses in which the youth condition is not just a "simple stage in a biological-biographical sequential line, but a socio-cultural construction that is historically defined (Rossi, 2006, p. 13). As stated by Valenzuela (2005), "youth is an empty concept outside of its historical and sociocultural content" (p. 19), because it varies depending on the historic moment in which it occurs, certain markers of identity (social class, place of origin, ethnicity, gender, sexual orientation, etc.), its relationship with what is defined as "non-youth" and even depends on elements such as life expectancy, which is mediated by socio-economic contexts. In this sense, real life subjects of flesh and bone and their identities as young people are much more related to socio-historical, polysemic, relational, changing and transitory constructions than with fundamental

or crystallized concepts exclusively defined by physical-biological factors.

Based on this, it can be affirmed that the production of knowledge in the fields of childhood and youth have faced at least three large shifts that are important to evidence and strengthen. Firstly, these fields have undergone a transition *from production focused on disciplines to inter and trans-disciplinary perspectives*. Due to the complexities and plurality of childhood and youth experiences, the production of knowledge in these fields has increasingly advocated for readings that are supported by wide theoretical fields and plural methodological strategies, instead of being restricted to just one discipline or that privilege the paradigm of monoculture and fragmentation. This doesn't result in a dismissing of knowledge that is derived from disciplinary fields such as psychology, sociology, anthropology or history, nor does it consider that a trans-disciplinary approach is necessarily more complete, thorough or "superior".

On the contrary, this involves a different way of approaching questions and problems that are related to the experiences in the lives of children and young people that respond to the now classic but still pending call to "open up the social sciences" (Gulbenkian Commission, 1996). The historic configuration of areas of social life (economics, society, culture, politics) and temporal dimensions (past/present), together with the division of work within the social sciences that are attributed to one discipline (economics, sociology, anthropology, political sciences, history), and that each of these spheres are ontologically thought of as different to others, causes tension when we address topics related to childhood and youth. Subsequently it is fundamental that we engage in readings that "cross boundaries" and transcend the sense of security provided by the disciplines. Beyond the "monopolies of knowledge" or fields that are inaccessible for the rest of society and "reserved for people with a certain university degree" (Gulbenkian Commission, 1996) are the practices, meanings, inequalities, subjectivities and agencies of children and young people that invite us to

promote views that don't segment reality to study them, and that don't automatically assume that one approach or discipline (psychological, economic, socio-historical, cultural, etc.) is better than others to understand this field.

It is important to point out that the trans-disciplinary approach, as a feature of the knowledge constructed in the fields of childhood and youth studies, is not a starting point based on combining or ignoring disciplines. It is in fact a trend and a possible horizon for working with children and young people in which dialogue and interactions between varied theoretical traditions, both disciplinary as well as trans-disciplinary (communication studies, cultural studies, gender studies, among others), are undoubtedly fruitful. The organization of knowledge around specific objects of study or specialist knowledge is subverted when we submerge ourselves in the ways of life of children and young people. We see that the artistic, educational, communicative, cultural, political, economic and historical elements of their lives involve corporalities and subjectivities that escape explicative reductions and lead to creatively coordinated theories, methodologies and techniques that delve into different fields of knowledge and action.

The second shift in the fields of knowledge of childhood and youth is the move from universal and homogenizing approaches to *situated and contextual approaches*. Another of the trends in these fields is that childhood and youth studies are evolving towards perspectives that place a greater focus on the mediations of history, the social fabric of relations that form part of identified problems and the specificity of contexts. It is completely different to be a child or young person in the global north as it is in the global south, in marginalized and precarious contexts compared to high levels of consumerism and acquisition capacity, between rural and urban zones, and in environments represented as indigenous, afro-descendent or mixed race. The notions of child and young person are filled with diverse and sometimes contradictory content in accordance with the current time and place and the concrete contexts

in which children and young people live. At the same time these notions can also involve change, recognition, hopelessness, precariousness, violence, creativity, submission, dreams, resistance, aesthetics, politics, transgression, exploration, indignation, dissatisfaction and others.

In this sense, the configuration of childhood and youth as objects of knowledge has implied the production of subjects categorized as children and young people through mechanisms of classification that are biological, psychological, demographic and political. This involves a double process in which the concepts of childhood and youth are constructed through discourse, while these subjects are constructed both socially and historically in relation to existing discourses and categories of thought (Castellanos, 2011). Without doubt, while the production of knowledge in the fields of childhood and youth have contributed not just to understanding but also to producing the subjects named as children and young people, the increasingly situated and contextual nature of these fields has overcome the generic and universal notions of “child or young person” and now incorporates the dimensions that are in dispute or are being negotiated. In determined socio-historic contexts these notions move from the dominant imaginaries that have been defined in a certain moment and placed upon groups and subjects that are “in a child or youth condition” to the own representations and experiences of agents measured through processes of self-recognition and unequal and differential identification.

In this framework it is important to emphasize that children and young people are not just associated with their age or certain imposed and fundamental characteristics, which provides motivation to consider these subjects from a relational perspective that incorporates the contextual identification of processes through which their lives occur. The youth or child condition is historical, situated and diverse and is endowed with representations, attitudes, potential, dispositions, aspirations and above all relations (of meaning, of power, of structure) in the framework of which the specific and

locatable space-time characteristics of children and young people acquire meaning. As stated by Castellanos (2011) when referring to the youth condition, this can be thought of as “the crossing between directions and positions, that like force vectors guide and locate the subject in a universe of oppositions that provide order to the social world and its sub-worlds, in terms of sub-fields, and in which the subject acts, exists and derives their social *qualities*” (p. 175).

To be a child or young person in relation to others and in determined circumstances and contexts, for example in the family, means that “to be young – in any social sector with or without social moratorium – is to occupy this place in intra-institutional interaction, characterized by co-existence with other generations” (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). In addition, the features of childhood and youth can’t be defined without considering their relation with the representations that define “what isn’t part of childhood or youth”, or in other words, without analyzing at the same time their relation with other conditions¹ such as being an adult or other producer of social and cultural diversity such as gender, ethnicity or social class.

Finally, the third trend in the fields of knowledge of childhood and youth that should be noted, in addition to those based on their trans-disciplinary and contextual character, involves a shift from de-politicized studies to an *ethical and political commitment to social change*. Research in the fields of childhood and youth studies can’t just be the identification and description of problems and events. It can’t just occupy itself with the explanation of given and “objective” realities. On the contrary, this research should guide decision-making processes, intervention actions, accompaniment and mobilization processes in favor of improved living conditions for children and young people, as well as to generate proposals and reflections that transcend the existing comprehension of the world and promote the construction of different realities and societies that are less exclusive.

1 Reguillo (2010) affirms that *the condition* refers to positions, categories, classes, situations, practices, authorizations, prescriptions and and proscriptions that can be assumed as “natural” within the existing order and that tend to naturalize themselves as “own” or inherent for a specific social group.

This implies overcoming the boundary between theoretical work and political practice as well as imagining other forms of objectivity that aren't reduced to evaluative neutrality or the categorical separation between subjects and objects of knowledge. The majority of children and young people continue to be subject to subordination, violence, inequality and injustice, which is why the production of knowledge among children and young people that incorporates the voices, knowledge and motivations of children and young people can contribute to achieving changes and question the educational, media, institutional and non-institutional spaces that continue to reproduce the privileges of some and the invisibility and submission of others. The fields of childhood and youth studies and related practices and knowledge are not an end in itself but instead are a means for intervening and democratizing the realities of children and young people that are immersed in complex forms of oppression.

References

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplina. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C Amador, R. García-Duarte & Q. M Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdisciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos campos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y trasdisciplinarias, tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3. Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5. Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6. Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7. Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato

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 arábica. Ejemplo:
-1. Introducción.

- 2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
- 3. El paradigma de Samuelson.
- 4. Alternativas de la visión samuelsoniana.
- 5. Políticas públicas, niñez y juventud.
- 6. Conclusiones.
- Lista de referencias.
- **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto en el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente

el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias 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 de 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, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen

empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis

el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Author's Guide

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex fields subject matter from diverse disciplinary perspectives interdisciplinary and transdisciplinary such as neuroscience, psychology, sociology, anthropology, education, linguistics, history and philosophy.

Its basis is the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth. This is the result of a partnership between the University of Manizales and CINDE in Manizales, Colombia. It is directed at people interested in theory, studies practices, research, analysis and gaining deeper insight into children and young people as well as designing, evaluating and comparing programs and policies on childhood and youth. The journal accepts articles in Spanish, Portuguese, French and English, preferably derived directly from research formally endorsed by universities, research centers and public and private financing entities.

General Information

The 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 uploadBased on the decision of the first evaluators or the editing team, the corrected article can be sent for a new evaluation by the first evaluators or by different evaluators.
- Once the article has been uploaded to the magazine's Open Journal System, all of the authors are in agreement with the "Copyright Assignment" to the magazine if the article is approved for publication. This assignment agreement allows the editing team to protect the material on behalf of the author(s) without them giving up authorship. The copyright assignment includes the exclusive rights to the article's reproduction and distribution, including the supplements, the photocopied reproductions, electronic formats, translations or of any other type.
- The article's gallery proofs will be sent to the author(s) before printing the magazine. The corrections have to be limited to typing mistakes. New lines, phrases or paragraphs are not accepted. The line and page to be modified in the page proofs have to be indicated.
- The magazine's Open Journal System allows for online communication so that the magazine's authors are aware of their work's status.
- The web address of the magazine's Open Journal System is: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Magazine's email contact: revistaumanizales@cinde.org.co

Specific guide for creating the final list of references.

Due to the magazine's emphasis being on scientific and academic issues, the list of references is used in the articles (documents effectively used to support the research) and not the bibliography (documents that have served as foundation of the author(s), but haven't necessarily been used in the research). In this regard, all of the quotes have to appear in the list of references and all of the references have to be cited in the text. It is important to cite the directly consulted source in the references, for example, if what was consulted was an abstract, report this and not the complete article, as it would have read.

Books with one author:

The author's surname(s), a comma, a space, the initial(s) of the name followed by a period, space, year in parenthesis, period, space, book title (in italics and only capitalizing the first letters of the most important words, according to required, the first letter of a title in English then two periods, names of instruments, congresses or seminars, proper names or words that they want to highlight), period, space, city (in the case of the United States, state abbreviation; ex. Boston, Ma), two periods, space, publisher and period. If it is a corporate author, the institution's complete name is written. Neither acronyms nor abbreviations may be used.

Books with two or more authors: *The names of the authors are separated by &, in lower-case. In situations with more than two or less than six authors, the names are separated with a comma and between the second-to-last and last names a & is written. When there are six or more authors, the seventh and subsequent names are abbreviated in lower-case, without italics and with a period at the end. This is for the list of references in order to be able to cite the work in the text (when there are more than six authors),*

only the first author is mentioned and the following are abbreviated as mentioned.

Chapter in published book: *The author's surname(s) and initials are written exactly the same as in the previous case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the chapter's title in normal font, without quotation marks, period, space, "In", space, initial(s) of the name(s) of the editors or compilers, space, surname, comma, in parenthesis if they are editors or compilers (abbreviated "Ed." if it is an editor or "Eds." if there are more than one, "Comp." or "Comps." if it is one or more compilers), comma, space, book title (in italics), space and in parenthesis the first and last chapter pages are written (abbreviated "pp." for "pages", and the numbers are separated with a slash). Afterwards, a period, space, city (in the case of the United States: city, abbreviated state; example: Boston, Ma) two periods, space, publisher, period.*

Magazine Article:

The author's surnames and initials are written the same as in the first case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the article's title in normal font, without quotation marks, period, space, magazine's name in italics, comma in italics, magazine's volume number in italics and with Arabic numerals (without writing "vol."), comma in italics, first and last pages separated by a slash in normal font, period. The first letter of the key words (except articles, prepositions, conjunctions) of the magazine's title is capitalized. If the magazine has a title that is very similar to another or is not well known, in italics the institution or city and if convenient the country is added in parenthesis. If the numbering of the volume's fascicles is consecutive, the fascicle's number is not written. If all of

the volume's fascicles begin with a new numbering, the fascicles number is written in parenthesis, in Arabic numerals and in normal font. If there aren't any volumes but numbers, "n." is written and the number in Arabic numeral and in normal font.

Book or report from an institution:

The institution is neither abbreviated nor the acronym used unless the name of the institution usually appears as an acronym, for example: UNESCO, Colciencias, Icfes, etc. After the institution's name goes a period. If it is a ministry, secretariat, administrative department etc., as all these names are similar, first write the country, comma, space, name of the ministry, secretariat, etc.

Dictionaries or Encyclopedias:

Firstly, the name of the author or editor is written ("Ed." in parenthesis when it is an editor). After the title of the dictionary or encyclopedia and after a space, the edition is written in parenthesis, if it is not the first, comma and the consulted volume. Neither the term nor the page is written.

Presentations or conferences in symposiums, congresses, meetings, etc.:

If the submission is published in a book with a publisher, the publication has to be indicated and cited as a chapter of a published book. The title of the symposium, congress or meeting has to be in normal font with the first letters of the key words capitalized. If the submission is not published, the month the event took place is written, separated by a comma after the year. After the title of the presentation or conference (which is in normal font) a period is written and space, "Presentation presented in", the complete name of the congress with the key words capitalized, comma, space, city, comma, space, country, period.

Undergraduate or Post-Graduate Thesis:

After the author's surname and initials, the year the thesis was defended is written in parenthesis. The title is in normal font with only the first letter capitalized. Afterwards, period, space, "Thesis for a degree in", the degree, the School or Department, University, city, country. When it is on an unpublished doctoral dissertation, it must be indicated at the end in parenthesis "Unpublished Doctoral thesis in", with the title, volume and pages of the work, where it is published, the year of publication if it is later than the defense, period, city, two periods, publisher, with a period after final parenthesis.

Electronic Media on the Internet:

If it is an article that is copied from a print version in a magazine, the same format for magazine articles is used, putting in brackets "[Electronic version]" after the article's title. If the magazine is only published online and not in print, the same format is used putting in brackets after the magazine's title "[Online Magazine]". If it is a document that doesn't belong to a magazine but appears in the webpage of another person or institution, the rest of the data available is written after the title. In these three cases written at the end is "Consulted the", the last date the webpage was consulted (in the format "[day] of [month] of [year]"), space, "in the URL", space and the complete URL beginning with "http/" so that the reader can copy the URL to their browser and view the same document. A final period is not written after the URL. All of the URLs that appear in the final list of references have to be directly verified before sending the article to the magazine (the URL is selected; hold down Control+C to copy and Control+P to paste it into the browser and the document should appear on the screen. If this doesn't happen there is a problem with the URL).

Guia para os autores e para as autoras

A **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude** é uma publicação semestral que apresenta resultados de pesquisas e meta-análises inter e transdisciplinares cuja qualidade permite apresentar trabalhos inéditos, acumular e debater saberes e conhecimentos sobre a infância e a juventude na Colômbia, na América Latina e no Caribe, e fazer contribuições à pesquisa de campos complexos de estudo a partir de diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tais como as neurociências, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a linguística, a história e a filosofia.

Sua base é o programa de doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, da aliança entre a Universidade de Manizales e o Cinde, em Manizales, Colômbia. Dirige-se a pessoas interessadas na teoria e na prática de estudar, investigar, analisar e se aprofundar sobre as crianças e os jovens, assim como de desenhar, avaliar e comparar programas e políticas de infância e juventude. Aceita-se artigos em castelhano, português, francês e inglês, preferencialmente derivados diretamente de pesquisas formalmente avaliadas por instituições universitárias, centros de investigação e entidades financiadoras públicas e privadas.

Informação geral

A 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@cable.net.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).

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y en general, internacional?)*

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?)*

TIPO DE ARTÍCULO: Ingrese en la caja de texto los comentarios según su elección sobre el tipo de artículo que corresponde en las siguientes opciones:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

INGRESE SUS COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE EN LA CAJA DE TEXTO, PERO NO DEJE DE COMENTAR QUÉ TIPO DE ARTÍCULO ES:*

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problemático específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?)*

RESUMEN: (Se requiere también un resumen en español, inglés y portugués del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de la Guía para autores de artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.*

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional?, ¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿Se requiere alguna otra palabra clave?, ¿Las palabras clave están en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan? ¿El título está en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7.500 palabras?)*

INTRODUCCIÓN: (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?)*

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógicamente y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?)*

PRECISIÓN Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?)*

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?)*

METODO: (¿El texto presenta el método de una manera clara y se explicitan en este apartado los siguientes tópicos: descripción de las variables o categorías de estudio, diseño metodológico, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis de datos?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? ¿Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son pertinentes, suficientes, actuales, (de los últimos tres años)? ¿Presenta referencias de los últimos tres años? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA (última versión)?)*

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea. También puede realizar las anotaciones en comentarios al margen sobre el archivo Word del artículo.)*

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones):

- ☐ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales).
- ☐ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
- ☐ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
- ☐ El texto NO es publicable en la Revista.

FORM FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND DOCUMENTS
LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

TITLE OF THE ARTICLE:

IS THE ARTICLE UNEDITED AND HASN'T BEEN PUBLISHED IN ITS ENTIRETY OR PARTIALLY IN ANOTHER MEDIUM? *(To verify this information the journal uses the anti-plagiarism program Turnitin, which searches the web and determines the percentage of similarities that the article has with other texts (if there are similarities) and where these similarities appear).**

INTEREST IN THE ARTICLE: (Is the article or document accessible and interesting for a Latin American and/or international readership?)*

THESIS OF THE ARTICLE: (What is the main theme of the article regarding the topic that it covers?)*

TYPE OF ARTICLE: Enter in the textbox any comments related to the type of article that you select from the following options:

- 1) **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions:
- 2) **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources:
- 3) **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references:
- 4) **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that require a prompt dissemination:
- 5) **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature on analogous cases:
- 6) **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic:
- 7) **Reflective document that is not a result of a study.**

ENTER YOUR COMMENTS IN THE TEXT BOX BELOW, AND YOU SHOULD INCLUDE WHAT TYPE OF ARTICLE IT IS:*

LOCATION IN A FIELD: (Can the article or document be located with clarity in a specific field that is of interest and is currently relevant? Does it significantly contribute to enriching the field? Does it reflect on knowledge and the appropriate use, not necessarily in an exhaustive manner, of the work that has been carried out in this field in general and in particular regarding the specific topic that has been developed?)*

ABSTRACT: The journal requires an abstract in Spanish, English and Portuguese, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation as well as for articles that aren't the result of completed research and theoretical articles. The articles that are results of completed research and innovation are of the Types 1, 2 and 3 that appear in the General Information of the Guide for authors of articles of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth. This abstract is a complete summary that uses the services of synthesis and information and allows for the indexing of the article.

Authors should take the following aspects into account in the abstract, in the case of which the article is the result of completed research and innovation:

It should be ANALYTICAL.

The main OBJECTIVES of the research should be mentioned.

The SCOPE of the research should be mentioned.

The METHODOLOGY used in the research should be included.

The main RESULTS and CONCLUSIONS of the research should be mentioned.

It should NOT include bibliographical references.

In the case of articles that aren't the result of completed research or theoretical studies, the abstract should summarize the content of the article in a clear and precise manner. It should have less than 130 words and at the beginning specify what type of abstract it is: 1. Analytical or 2. Descriptive.*

KEY WORDS: (Does it present 3 to 10 key words in Spanish, English and Portuguese taken from a national or international Thesaurus? Are the key words appropriate? Does it require any other key word? Are the key words in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

TITLE: (Does the title summarize the main content of the article? Does the title comply with the 12 word title guideline that is recommended? Is the title in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

LENGTH: (Is the article precise, organized, economizes language and has less than 7,500 words?)*

INTRODUCTION: (Is it appropriate? Is it interesting and does it create interest in reading the whole article?)*

COHERENCE OF ARGUMENT OR NARRATIVE: (Do the arguments support the article's thesis; are the arguments organized logically and progressively and appropriately connected? Are the arguments explicit and pertinent? Do the references support the argument? Is the narrative organized in a hierarchical manner?)*

CONCEPTUAL PRECISION AND CLARITY: (Are the concepts appropriate for the arguments? When these are defined, are they precise definitions?)*

COHESION OF THE TEXT: (Does the text have appropriate use of grammar, cohesive and conceptual syntax and a coherent structure?)*

METHOD: (Does the text present the methodology in a clear manner and details in this section the following topics: description of variables or categories of study, methodological design, population, sample, instruments and procedures for the analysis of data?)*

RESULTS: Does the presentation of the results of the research correspond to what can be expected from the instruments described in the methodology section, without omissions or additions from other instruments? Are the results presented in an organized, clear and relevant way and are directly related to the problem, question and objectives of the study? Have you included an in-depth analysis of the practical implications of the results of they study?)*

CONCLUSIONS: Are the conclusions the result of a rigorous deduction from the results, without adding new elements that aren't clearly supported in the results section? Are the conclusions directly related to the response to the research question and its objectives? Are the arguments of the authors original and suggestive in this section? Does this section include the limitations of the study? Does it propose future areas of research to build on the results of this study?)*

DATE AND RELEVANCE OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES: (Are these relevant, sufficient, current (within the last three years?) Are they all necessary? Are all of the references cited in the text? Is all of the required data included in each reference in the final list according to the most recent version of the APA norms?)*

RECOMMENDATIONS: (We ask you to initially present general suggestions, followed by other more specific comments with page number and hopefully paragraph and line number. You can also make recommendations through the commentaries at the margin of the Word file of the article).*

FINAL EVALUATION: (Please select one of the following options),

- The text is publishable as it is (or with a few minor editorial corrections).
- The text is publishable with minor modification and without the need for another evaluation.
- The text is publishable with substantial modifications and a new evaluation.
- The text is NOT publishable in the Journal.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑES Y JUVENTUD

FORMATAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DE ARTÍGOS E DOCUMENTOS

INTERESSE PELO ARTIGO: (O artigo ou documento é acessível e interessante para uma audiência latino-americana e, em geral, internacional?)*

INFORMAÇÕES SUSTENTADAS: (Qual é o principal assunto tratado?)*

TIPO DE ARTIGO: Informe na caixa de texto os comentários segundo sua avaliação sobre o tipo de artigo que corresponde às seguintes opções:

- 1) **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de pesquisa terminados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões:
- 2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados de investigação finalizada a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais:
- 3) **Artigo de revisão.** Documento resultado de uma pesquisa finalizada na qual são analisados, sistematizados e integrados os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, com o fim de informar a respeito dos avanços e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências:
- 4) **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que, no geral, requerem uma rápida difusão:
- 5) **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular:
- 7) **Documento de reflexão não derivado de pesquisa:**

INFORME SEUS COMENTÁRIOS NA CAIXA DE TEXTO, MAS NÃO DEIXE DE INFORMAR QUAL O TIPO DE ARTIGO:*

ORIENTAÇÃO NO CAMPO: (O artigo ou documento orienta-se claramente em um campo problemático específico, atual e que desperta interesse? Contribui significativamente para enriquecer esse campo? Reflete um conhecimento e atualização adequados, não necessariamente exaustivos do trabalho anterior nesse campo em geral, e em particular no tema específico desenvolvido?)*

RESUMO: (Requer-se também um resumo em espanhol, inglês e português do artigo, com no máximo 130 palavras para artigos resultados de pesquisa e inovação finalizada e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na Informação Geral do Guia para autores de artigos da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, no caso de o artigo ser resultado de investigação e inovação finalizada:

- Deve ser ANALÍTICO.
- Deve mencionar os OBJETIVOS principais da pesquisa.
- Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

- Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na pesquisa.
- Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve contar referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de pesquisa finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.*

PALAVRAS-CHAVE: (Apresenta de 3 a 10 palavras-chave em espanhol, inglês e português retiradas de um “Thesaurus” nacional ou internacional? As palavras-chave são adequadas? É necessária alguma outra palavra-chave? As palavras-chave estão em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

TÍTULO: (O título sintetiza a ideia principal do artigo? A extensão do título se ajusta às 12 palavras que são recomendadas? O título está em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

EXTENSÃO: (O artigo é preciso, concreto, usa economia de palavras e tem menos de 7.500 palavras?)*

INTRODUÇÃO: (É adequada? É interessante e incentiva o leitor a ler todo o artigo?)*

COERÊNCIA ARGUMENTATIVA OU EXPOSITIVA: (Os argumentos apoiam a tese; os argumentos estão organizados lógica e progressivamente e estão conectados adequadamente; os argumentos são explícitos e pertinentes; as citações são funcionais; a exposição está organizada hierarquicamente?)*

PRECISÃO E CLAREZA CONCEITUAL: (Os conceitos são adequados às argumentações? Quando são definidos, essa definição é precisa, etc.?)*

COESÃO TEXTUAL: (O texto tem adequação gramatical, coesão sintática e conceitual, organização coerente?)*

MÉTODO: (O texto apresenta o método de uma maneira clara e são explicitados os seguintes tópicos: descrição das variáveis ou categorias de estudo, planejamento metodológico, população, amostra, instrumentos e procedimentos de análise de dados?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ATUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (São pertinentes, suficientes, atuais (dos últimos três anos)? São necessárias? Todas as referências estão citadas no texto e estão presentes nas referências somente as que foram citadas? São apresentados todos os dados requeridos em cada referência da lista final segundo a metodologia APA (última versão?)*

RECOMENDAÇÕES: (É necessário apresentar primeiro as considerações gerais; em seguida, outras anotações específicas com número de página e número do parágrafo ou da linha. Também é possível fazer as anotações em forma de comentários na margem do arquivo em formato Word).*

PARECER FINAL: (Favor marcar uma das seguintes opções).

- _ O texto é publicável da maneira como está escrito (ou apenas com mínimas correções editoriais).
- _ O texto é publicável com pequenas modificações, sem a necessidade de uma nova avaliação.
- _ O texto é publicável com modificações substanciais e uma nova avaliação.
- _ O texto não é publicável para a Revista.

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

**CERTIFICATE OF NON-SIMULTANEOUS SUBMISSION OF
UNPUBLISHED MANUSCRIPT**

I/we certify in the capacity of author(s) that this manuscript presented to the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth with the aim of submitting it to the evaluation process for its eventual publication, has neither been published nor accepted by any other publication. Furthermore, I/we declare that it is not being evaluated by any other magazine and I/we commit to not presenting it to any other publication during the evaluation process for the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth

As author(s) I/we take responsibility for the manuscript's content and I/we certify that this is completely my/our own intellectual production and the data and texts taken from published documents of other authors are correctly referenced with citations as indicated in the reference section at the end of the document

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO E NÃO
APRESENTAÇÃO SIMULTÂNEA**

Certifico que este manuscrito o qual em qualidade de autor apresento à Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, com o propósito de submetê-lo ao processo de avaliação para sua eventual publicação, não foi publicado nem aceito em outra publicação. Além disso, declaro que não está proposto para avaliação em outra revista e me comprometo a não apresentá-lo a outra publicação durante o processo de avaliação da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Como autor, me responsabilizo pelo conteúdo do manuscrito e certifico que esse é em sua totalidade uma produção intelectual própria, e que os dados e textos provenientes de documentos publicados de outros autores estão devidamente referenciados em citações destacadas como tal e indicados nas referências ao final do documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____

_____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: ...

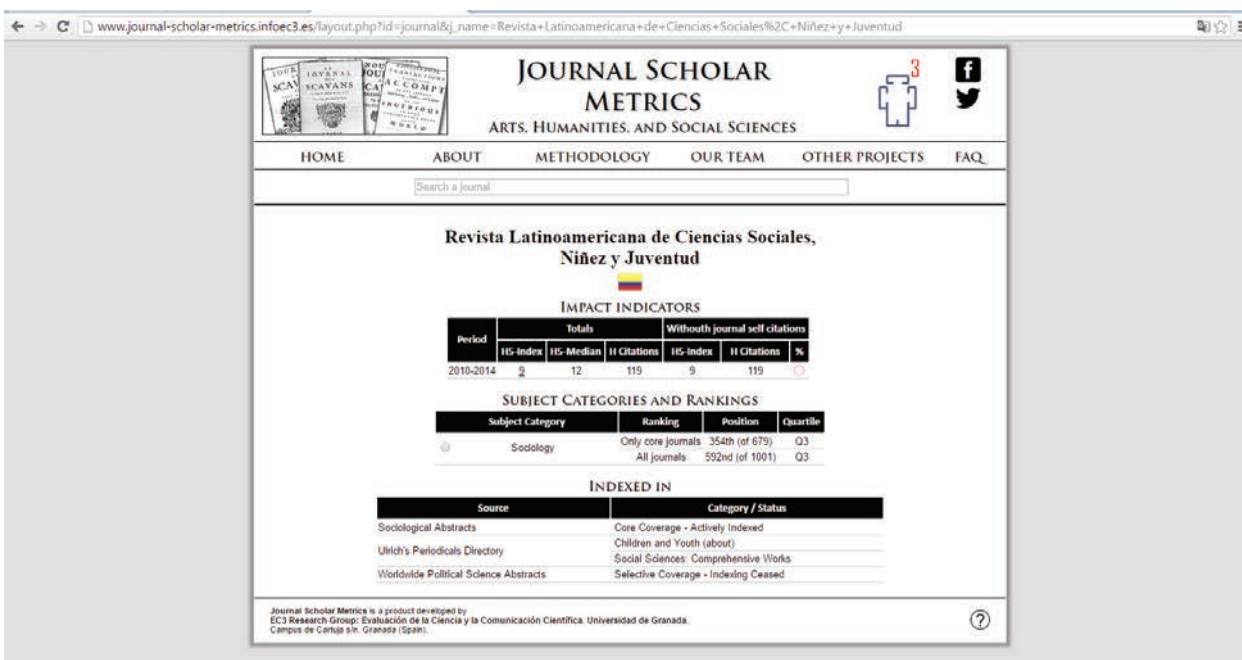
Documento de identidade: Tipo:...

Número:...

DATA:...

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 14 N° 2 de julio-diciembre de 2016), 86 artículos de los cuales se aceptaron 46 y se rechazaron 40, lo que equivale a un 46.5% 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 2015		I Semestre 2016	
Factor de impacto en un periodo de dos años	167	Factor de impacto en un periodo de dos años	196
Vida media	5.26	Vida media	5.50
Total de citas concedidas	3999	Total de citas concedidas	3999
Total de citas recibidas	578	Total de citas recibidas	635

Total de citas recibidas generado por el índice Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD Fecha del último procesamiento: 04-06-2016 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X Citas recibidas citas recibidas en todos los años por artículo de la(s) revista(s) Rev.latinam.denc.soc.ninez.juv publicada(s) en todos los años	
Total de citas recibidas: 635	
Citas recibidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: 635	
titulo de la revista citante	citas concedidas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENT	326
2. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	17
3. EDUCACION Y EDUCADORES	11
4. ULTIMA DECADA	11
5. PSICOPERSPECTIVAS	9
6. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	7
7. QUITILCO	7
8. PSICOGENTE	7
9. PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	7
10. CUADERNOS DEL CENDES	6
11. DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	6
12. HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	6
13. NOMADAS	6
14. REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACION	6
15. CES PSICOLOGIA	5
16. ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	5
17. INVESTIGACION Y DESARROLLO	5
18. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	5
19. CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	4
20. EL AGORA U.S.B.	4
21. ENTRAMADO	4
22. FRONTERA NORTE	4
23. PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
24. SIGNO Y PENSAMIENTO	4
25. ZONA PROXIMA	4
26. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	3
27. ESCRITOS DE PSICOLOGIA (INTERNET)	3
28. MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
29. PAPELES DE POBLACION	3
30. PENSAMIENTO PSICOLOGICO	3
31. POLIS (SANTIAGO)	3
32. REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	3
33. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	3
34. REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
35. ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
36. ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	2
37. AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	2
38. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
39. COMUNICACION Y SOCIEDAD	2
40. DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
41. FOLIOS	2
42. HISTORIA, CIENCIAS, SAUDE-MANGUINHOS	2
43. LIMINAR	2
44. LUNA AZUL	2
45. PAIDEIA (KIREIRAO PRETO)	2
46. PALABRA CLAVE	2
47. PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	2
48. POBLACION Y SALUD EN MESOAMERICA	2
49. PSYKHE (SANTIAGO)	2
50. REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
51. REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	2
52. REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA	2
53. REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
54. REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	2
55. REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
56. REVISTA GERENCIA Y POLITICAS DE SALUD	2
57. REVISTA MEDICA DE CHILE	2
58. REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	2
59. SEMESTRE ECONOMICO	2

60.	SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	2
61.	SOCIEDAD Y ECONOMIA	2
62.	UNIVERSITAS HUMANISTICA	2
63.	AD-MINISTER	1
64.	AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO	1
65.	ALPHA (OSORNO)	1
66.	ALTERIDADES	1
67.	ANALES DE PSICOLOGIA	1
68.	ANTIPODA, REVISTA DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	1
69.	ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
70.	AQUICHAN	1
71.	ARCHIVOS VENEZOLANOS DE PUERICULTURA Y PEDIATRIA	1
72.	ATENEA (CONCEPCION)	1
73.	AVANCES EN ENFERMERIA	1
74.	BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
75.	CADERNOS DE PESQUISA	1
76.	CONVERGENCIA	1
77.	CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
78.	CUADERNOS DE ECONOMIA	1
79.	CULTURALES	1
80.	DIALOGO ANDINO	1
81.	EDUCACAO & REALIDADE	1
82.	EDUCACAO EM REVISTA	1
83.	EDUCACION MEDICA SUPERIOR	1
84.	EDUCAR EM REVISTA	1
85.	ENFERMERIA GLOBAL	1
86.	ESCRITOS	1
87.	ESTUDIOS FRONTERIZOS	1
88.	ESTUDIOS POLITICOS	1
89.	ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
90.	ESTUDIOS SOCIALES (HERMOSILLO, SON.)	1
91.	ESTUDOS DE PSICOLOGIA (NATAL)	1
92.	EURE (SANTIAGO)	1
93.	FORMACION UNIVERSITARIA	1
94.	HALLAZGOS	1
95.	IATREIA	1
96.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
97.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
98.	JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT & INNOVATION	1
99.	LETRAS	1
100.	MEDISAN	1
101.	NORTEAMERICA	1
102.	NUEVA ANTROPOLOGIA	1
103.	NUTRICION HOSPITALARIA	1
104.	PENINSULA	1
105.	PERFILES EDUCATIVOS	1
106.	PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
107.	PROPUESTA EDUCATIVA	1
108.	PSICOLOGIA: CIENCIA E PROFISSAO	1
109.	REGION Y SOCIEDAD	1
110.	REMHU : REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1
111.	REVISTA CHILENA DE NUTRICION	1
112.	REVISTA CLINICA DE MEDICINA DE FAMILIA	1
113.	REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGIA	1
114.	REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
115.	REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	1
116.	REVISTA CRIMINALIDAD	1
117.	REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
118.	REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
119.	REVISTA DE CIENCIAS MEDICAS DE PINAR DEL RIO	1
120.	REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
121.	REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
122.	REVISTA DE PSICOLOGIA (PUCP)	1
123.	REVISTA DE SAUDE PUBLICA	1
124.	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION SUPERIOR	1
125.	REVISTA INTEGRA EDUCATIVA	1
126.	REVISTA LATINOAMERICANA DE BIOETICA	1
127.	REVISTA MEDICA HEREDIA	1
128.	REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	1
129.	REVISTA SALUD UNINORTE	1
130.	REVISTA SIGNOS	1
131.	TERAPIA PSICOLOGICA	1
132.	TEXTO & CONTEXTO - ENFERMAGEM	1
133.	TRABALHO, EDUCACAO E SAUDE	1
134.	UNIVERSIDAD Y SALUD	1
	otras	96

Total de Citas concedidas generado por el índice Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X Fecha del último procesamiento: 09-04-2016 Citas concedidas			
20. CONVERGENCIA	SciELO	13	Ver
21. HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	13	Ver
22. REVISTA DE EDUCACION	-	13	Ver
23. REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	SciELO	13	Ver
24. REVISTA NOMADAS	-	13	
25. JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	12	Ver
26. PSYCHE (SANTIAGO)	SciELO	12	Ver
27. REVISTA DE LA CEPAL	-	12	Ver
28. CADERNOS DE PESQUISA	SciELO	11	Ver
29. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	SciELO, MEDLINE	11	Ver
30. CHILDWOOD	ISI	11	Ver
31. DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY	ISI, MEDLINE	11	Ver
32. ESTUDIOS PEDAGOGICOS	-	11	Ver
33. PAPIERES DE POBLACION	SciELO	11	Ver
34. THE AMERICAN PSYCHOLOGIST	ISI, MEDLINE	11	Ver
35. REVISTA ULTIMA DECADA	-	11	
36. AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
37. INVESTIGACION Y DESARROLLO	SciELO	10	Ver
38. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	10	Ver
39. TERAPIA PSICOLOGICA	SciELO	10	Ver
40. THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
41. CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	9	Ver
42. FAMILY SCIENCE REVIEW	-	9	Ver
43. JOURNAL OF POLITICAL ECONOMY	ISI	9	Ver
44. PSYCHOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	9	Ver
45. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	SciELO	9	Ver
46. REVISTA ESPANOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	-	9	Ver
47. SCIENCE	ISI, MEDLINE	9	Ver
48. INTERNATIONAL JOURNAL OF CLINICAL AND HEALTH PSYCHOLOGY	-	9	
49. ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	SciELO, LILACS	8	Ver
50. ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	8	Ver
otras		2941	



INICIO

INDEXACIÓN

BASE DE DATOS
PUBLINDEX

REGISTRO DE
INFORMACIÓN

HOMOLOGACIÓN

SERVICIOS

CONTACTO

REVISTA
Título* REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN 1692-715X
Institución Editora*
Dirección Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia
Teléfono (576) 8933180
e-mail* revistaumanizales@cinde.org.co

Historial de Clasificación en el IBN-Publindex

50 ▼

	IBN	Detalles	Vigencia
1	IBN Publindex II - 2005	C	Junio de 2007
2	IBN Publindex I - 2006	C	Junio de 2007
3	IBN Publindex II - 2006	C	Junio de 2007
4	IBN Publindex II - 2007	B	Junio de 2009
5	IBN Publindex I - 2007	C	Junio de 2007
6	IBN Publindex I - 2008	B	Junio de 2009
7	IBN Publindex II - 2008	B	Junio de 2009
8	IBN Publindex I - 2009	B	Junio de 2009
9	IBN Publindex II - 2009	B	Junio de 2011
10	IBN Publindex I - 2010	B	Junio de 2011
11	IBN Publindex II - 2010	B	Junio de 2011
12	IBN Publindex II - 2011	A2	Diciembre de 2012
13	IBN Publindex I - 2012	A2	Diciembre de 2013
14	IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
15	IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
16	IBN Publindex II - 2013	A2	Junio de 2015
17	IBN Publindex I - 2014	A2	Junio de 2015
18	IBN Publindex II - 2014	A2	Hasta tanto se disponga la publicación de resultados del nuevo proceso de indexación.

Resultados 1 - 18 de 18.

[Comité Científico](#) || [Comité Editorial](#) || [Árbitros](#) || [Instrucciones a los autores interesados](#)

[Revista](#)



COLCIENCIAS

Enter title word or ISSN...
Search

LANGUAGES

English



MIAR ANNUAL VERSIONS

ICDS 2015: 6.079
ICDS 2014: 6.041
ICDS 2013: 6.000
ICDS 2012: 5.954
ICDS 2011: 5.903
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, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DIALNET
ICDS	6.079
EVALUATED IN	DOAJ: included CARHUS2014: D ERIHPLUS: found
link to CATALOGS	Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido)???, Catálogo colectivo SUDOC (Francia)???, Catálogo colectivo ZDB (Alemania)???, OCLC WorldCat (Mundial)???
ROMEO COLOUR	SHERPA: blue

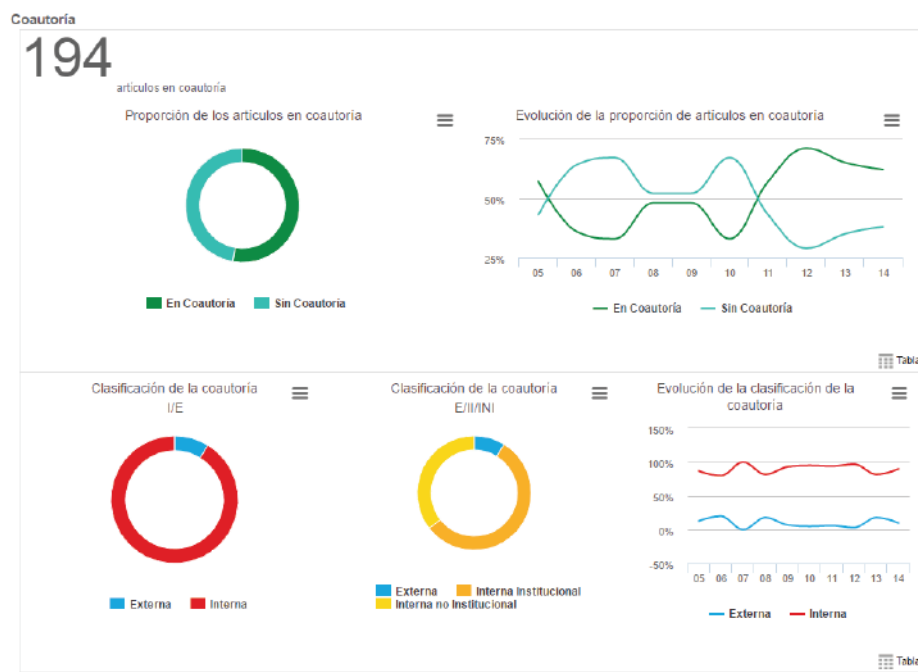
Cálculo del ICDS

Está en una o más bases multidisciplinares (Fuente Academica Premier, International Bibliography of Social Sciences) = +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, International Bibliography of Social Sciences) = +2
Antigüedad = 12 (fecha inicio: 2003)
Pervivencia: $\log_{10}(12) = 1.079$
ICDS = 6.079

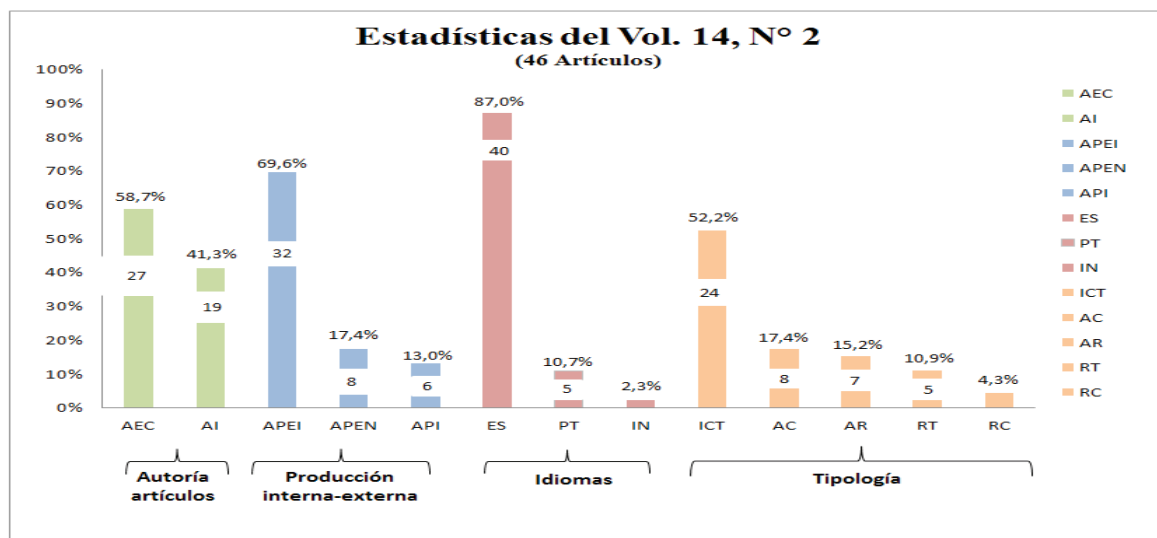
REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD INDEXED IN/EVALUATED IN

WoS / Scopus (0/4)
Specialized databases (4/55)
Multidisciplinary databases (2/8)
Evaluation repertories (3/7)
e-Toc (1/1)

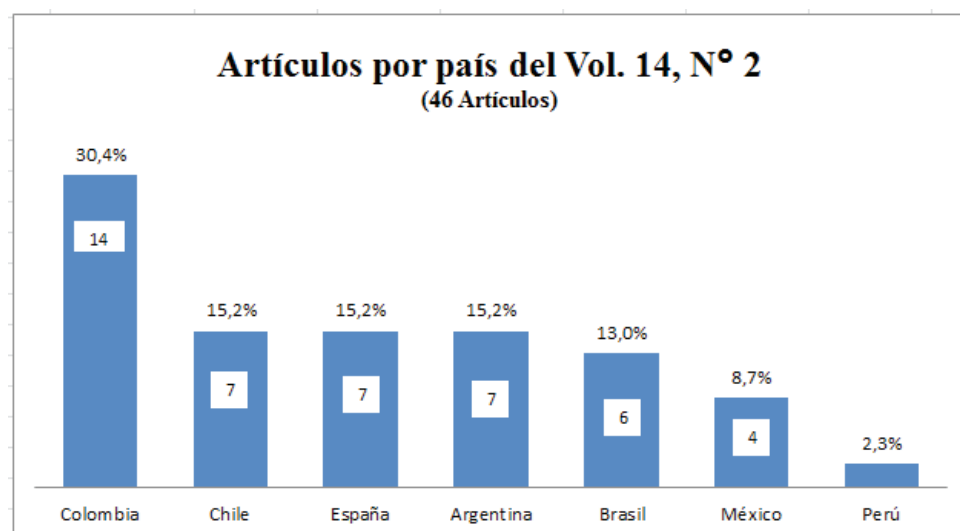
ACERVO DE REDALY INDICADORES CIENCIOMÉTRICOS 2005-2014



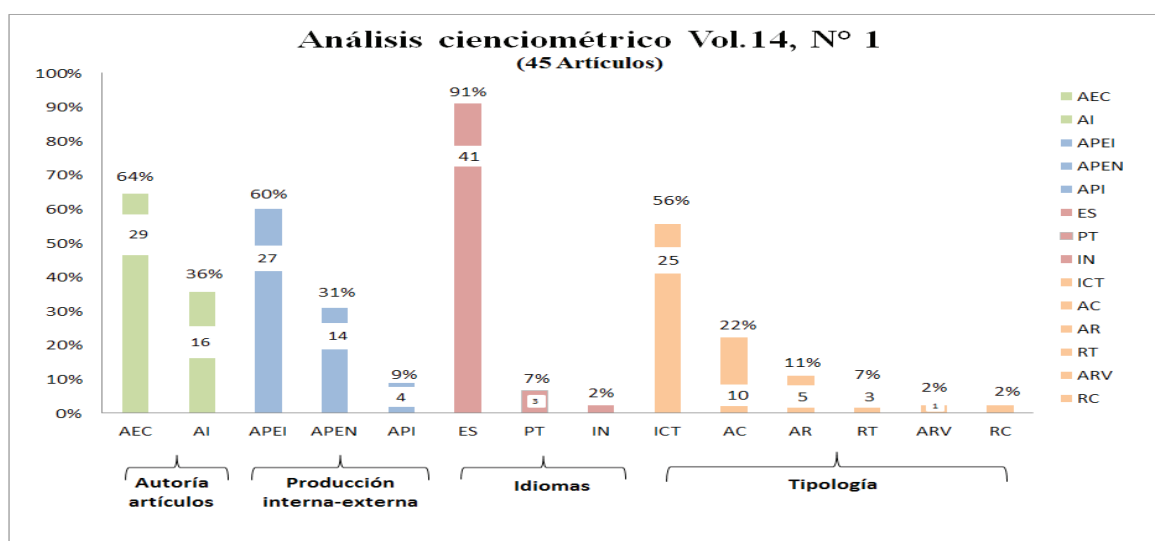
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud



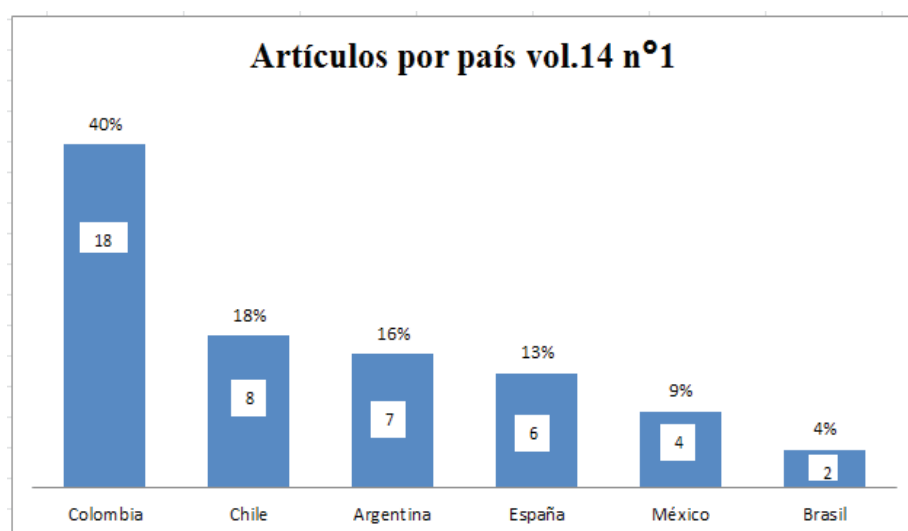
Estadísticas de los artículos para el Vol. 14, N° 2				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	58,7%	27
	AI	Artículo individual	41,3%	19
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	69,6%	32
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	17,4%	8
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	13,0%	6
Idiomas	ES	Español	87,0%	40
	PT	Portugués	10,7%	5
	IN	Inglés	2,3%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	52,2%	24
	AC	Artículo Corto	17,4%	8
	AR	Artículo de reflexión	15,2%	7
	RT	Revisión de tema	10,9%	5
	RC	Reporte de caso	4,3%	2
	ARV	Artículo de revisión	0,0%	0



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud



Análisis cuantitativo de los artículos para el Vol. 14, N° 1				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	64%	29
	AI	Artículo individual	36%	16
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	60%	27
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	31%	14
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	9%	4
Idiomas	ES	Español	91%	41
	PT	Portugués	7%	3
	IN	Inglés	2%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	56%	25
	AC	Artículo Corto	22%	10
	AR	Artículo de reflexión	11%	5
	RT	Revisión de tema	7%	3
	ARV	Artículo de revisión	2%	1
	RC	Reporte de caso	2%	1



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 período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
- - - - - (2007f). La cronotopia o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna)*, 21(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education*, v. 29, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: *Ética, política y ciudadanía*, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O., Restrepo, F. Y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el diagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Neurociencia y Cognición en Anfora*. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.
- Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009). Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, vo, 38, No 3.
- Tamayo, L., Moscoso, O. Restrepo, F. (2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizocefalia de borde abierto. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.
- Vasco Uribe, C. E., Vasco Montoya, E., Ospina Serna, H. F. & Muñoz González, G. (2011). Jóvenes, culturas y

poderes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde. 256 p.

Publicaciones en preparación de libros
Habilidades científicas en niños y maestros.

Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Co-director de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis University.
- Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía, Maria 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 éste Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
francia46@gmail.com
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/asen 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, Jhoanna Rivillas, Emilce Salamanca, Cristina Alvarez, María Nelcy Muñoz, María Rosa Estupiñán.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
 secretariadoctorado@cinde.org.co
 coordoctorado@cinde.org.co
 jcarlosamador2000@yahoo.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOCIALIZACION 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, Angela 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. Director 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. Maria 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 Avila - Director de Tesis: Javier Sáenz . Calificación: Summa Cum Laude **11. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.** Tomás Sánchez - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. **12. El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.** Martha 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:

- a) Ser Joven en Colombia, hoy
- b) Discursos e imaginarios acerca de la juventud
- c) Las culturas juveniles y sus mundos de vida
- d) Culturas atravesadas por relaciones de poder
- e) 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, Jennette Parada, Ana María Álvarez, José Raúl Ruiz, María Eugenia Pico, Nicolás Aguilar, Samuel Riley, Wilmar Cárdenas, Gretel Espinosa, Carlos Andrés Hurtado, Jhonatan Curiel Sedeño, Gladys Giraldo.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co

coor.doctorado@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., & Miele, M. D. (enero-junio 2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 205-217.
- Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.*
- Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.
- Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: *Colombia Children, Youth and Environments* 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation. 2007.
- Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. v. 1. 111 p.
- Roth D., A. N (2014). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora. 296 p.
- Ministerio de la Protección Social, Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia. (2009). Colombia: niñas, niños y adolescentes felices y con igualdad de oportunidades. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNFPA. 75 p.
- Vargas, J. E. & Carbonari, F. (2009). A Bridge to Peace through Citizenship Building: Guaranteeing Health and Education Rights in Colombia. En Gacitúa-Marió, E., Norton, A. & Georgieva, S. V. (Eds.). *Building equality and opportunity through social guarantees: new approaches to public policy and the realization of rights* (pp. 231-258). Washington: The World Bank.
- Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. CINDE, v.3 fasc.2 p. 17 - 50, 2005.
- Castillo, M., Castro, G. & González, O. A. (2011). Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 573-588.
- Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" *Ética, Economía Y Políticas Sociales*. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.
- Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" *Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.
- Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" *Mitos Y Realidades de la Globalización*. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.
- Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.
- Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.
- Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". *Economía Colombiana*. Revista de la Contraloría General de la República. Ed. Contraloría General de la República, v. 328. 34 - 42, 2009.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis dese un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.
- Ligia Galvis Ortiz, "Niñas, Niños Y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 133-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Salazar, M., Botero G., P. & Torres, M. L. (noviembre, 2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En *Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: sociedad civil-estado*, Cali, Colombia, T.2 noviembre 1-7, 2009 (pp. 27-36). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Salazar, M. & Pico Merchán, M. E. (2009). Calidad de vida y comportamientos de riesgo en niños(as) trabajadores(as) y familias: el contexto de la comuna San José, Manizales. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 14(2), 93-111.

Miembros de la Línea: Jorge Enrique Vargas (Director de la Línea), Myriam Salazar y Maribel Castillo, 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
 coordoctorado@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

LÍNEA: PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNICATIVOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

Integrantes de la línea: Adriana Ángel Botero, Ph. D. en Communication Studies, Ohio University, USA y profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Carlos Fernando Alvarado, Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia, profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Diego Ocampo, Estudiante Doctorado en Comunicación, Universidad de La Plata, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Richard Millán, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Diana Milena Reyes, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Kevin Toro, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Juana Ramírez Castro, miembro del Grupo de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad de Manizales.

Introducción: En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales, el Ceanj y el Grupo de Investigaciones de la Comunicación surge la línea de investigación “Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud” con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y, especialmente aquellos vinculados al Doctorado y al Grupo de Investigaciones de la Comunicación puedan abordar 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 grupal, 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 las prácticas y procesos de comunicación de niños y jóvenes en los ámbitos de la comunicación interpersonal, mediática e interpersonal. De esta manera, se propone la creación de una línea que, sin ser ecléctica, sí permita el estudio de diversos fenómenos relacionados con la niñez y la juventud a partir de diferentes enfoques de la comunicación. Así mismo, la concepción de la línea acoge propuestas interdisciplinarias que complementen el abordaje comunicativo con base en otras ciencias sociales como la sociología, antropología, filosofía, psicología, entre otras.

Contar con una línea de investigación en comunicación dirigida especialmente a explorar las dinámicas de la comunicación en niños y adolescentes en Latinoamérica, es de suma importancia en la actualidad y más aún, si las investigaciones que se realicen se publicarán en la revista *Niñez y Juventud*, la cual reúne artículos científicos de áreas como la antropología, sociología, pedagogía, lingüística, entre otras; y que con los aportes de los estudios en comunicación podrá aportar explicaciones a fenómenos sociales que protagonizan niños y jóvenes y los cuales tienen características específicas.

Objetivos: Reflexionar, conocer y explicar las prácticas en el campo de la comunicación en la niñez y la juventud en Colombia, América Latina y el mundo. · Comprender,

explicar y problematizar las prácticas y fenómenos emergentes en la comunicación que se dan en niños y jóvenes en Colombia y en América Latina. · Generar nuevo conocimiento en el campo de la comunicación y las ciencias sociales pertinente al contexto Latinoamericano.

Ubicación en el mapa cognoscitivo El objetivo de la presente sección es el de ubicar conceptualmente la Línea “Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud” a partir de la breve definición de las categorías que en ella se inscriben. Así mismo, se presentan algunos lineamientos básicos de pertinencia social y de orientación metodológica. **Identidad conceptual de la línea con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas** De acuerdo con los principios institucionales, la Universidad de Manizales tiene, entre sus diversas responsabilidades:

“formar de manera interdisciplinaria ciudadanos comprometidos con su entorno en una cultura de humanismo y ciencia, con capacidad de continuar autónomamente con su proceso de formación y contribuir a la construcción de tejido social, para la Universidad y la persona humana” (PEI, 2010).

La Línea se asume en esta filosofía humanista que asume la Universidad de Manizales y es, por tanto, coherente con la concepción de organización, ser humano y desarrollo humano que la Universidad define. En este sentido, la Línea se inscribe y es coherente con el Subprograma de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en cuyo centro se encuentra el Desarrollo Humano entendido como eje vital del desarrollo social centrado en mejorar la calidad de vida –en términos cuantitativos y cualitativos– de las personas a partir del incremento de las capacidades, necesidad y oportunidades de esas personas.

En términos de las categorías y horizontes que conforman el Subprograma de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, la Línea “Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud” aborda directamente categorías como “narrativas y discursos”, “niñez, juventud y familia”, “vulnerabilidad, violencias y acción colectiva” y “diversidad”. Estas categorías serán abordadas a partir de horizontes como “comunicación y lenguaje”, “cultura” y “subjectividades e identidades”.

Con relación al Grupo de Investigaciones de la Comunicación, la Línea se articula con las líneas ya existentes de la siguiente manera: Con la línea de “Lenguajes y Narrativas” se comparte el interés por el estudio del lenguaje, pero con relación específica a las infancias y a las juventudes. Con relación a la línea de “Comunicación y Estructuras Sociales” se enfatiza en fenómenos también relacionados con el contexto de producción y consumo comunicacional pero centrado en el análisis de las infancias y las juventudes.

Identidad conceptual de la línea La comunicación se entiende en un sentido amplio, esto es, como práctica y proceso de coconstrucción de significado que permite a los individuos aspectos tan diversos como la expresión, la negociación de sentidos, el establecimiento de conductas, la persuasión y la construcción de la realidad, entre otros. Se restringen perspectivas limitadas y reduccionistas de la comunicación que la definen como transmisión de información o como efecto informativo. En este sentido, se acogen enfoques más constructivistas de la comunicación como las propuestas a partir de la tradición de los Estudios Culturales ingleses y la tradición hermenéutica. A continuación se describen en

detalle ambas tradiciones con el fin de justificar en lugar que en ellas ocupa la comunicación¹.

Para ambos enfoques es determinante la idea, tomada del postestructuralismo, según la cual lo leído no es igual a lo escrito. Basados en ella, por ejemplo, los investigadores de los estudios culturales indicaron que las lecturas que las audiencias hacen de los mensajes de los medios de comunicación son siempre diferentes y que dependen de los contextos en los cuales dichas audiencias se inscriben. David Morley (1997), por ejemplo, concluyó que el magazine *Nationwide* se decodifica de manera diferente según el género, las preferencias individuales y las conductas asumidas mientras se ve televisión.

Basado en los planteamientos de Stuart Hall (1999), Morley clasifica las lecturas en tres tipos: preferentes, negociadas y oposicionales. Las primeras se dan cuando la audiencia asume “plenamente el sentido que le ofrece el marco interpretativo que el mensaje mismo propone y prefiere (Morley, 1990, p. 130); en el caso de las lecturas negociadas las audiencias hacen propio el sentido codificado pero lo relacionan con su propio contexto; y en las oposicionales, por su parte, los sujetos rechazan plenamente el sentido propuesto por los productores del mensaje.

Esta clasificación supone que las audiencias son siempre activas, es decir, que su tarea no se limita a decodificar, de forma pasiva, los mensajes ofrecidos por los emisores, sino que, por el contrario, pueden siempre oponerse y negociar los significados propuestos. Algunos como Curran (1998) autores han exagerado el planteamiento asegurando que existe una clase de democracia semiótica según la cual las audiencias tienen el poder de decidir la manera como decodifican un mensaje. Otros han alertado los peligros de este modelo explicando que existe una clausura interpretativa que configura una polisemia estructurada, lo cual implica que el lector puede ser activo y proponer significaciones alternativas pero en un marco finito de posibilidades inscritas en el mensaje.

Una perspectiva hermenéutica o co-construccionistas se basan en una concepción epistemológica distinta a la de los estudios culturales y radicalmente diferente a la de las teorías clásicas de la comunicación. El cambio de época y la crisis de las ciencias naturales y sociales inciden en la manera como los estudios culturales y la hermenéutica piensan la comunicación. A continuación se mencionan algunas de sus características.

Con la llamada crisis de la Modernidad también entran en crisis las definiciones tradicionales de verdad y de lenguaje. Diversos autores en diversos campos advierten que los estados del mundo o “los hechos en sí mismos” no pueden conocerse, referirse y abordarse si no es a través del lenguaje y este lenguaje es, fundamentalmente, una construcción social relativa a grupos, por lo que deja de ser, entonces, una especie de herramienta que funciona como espejo imparcial. Los hechos o los estados del mundo no son independientes del lenguaje que los califica como falsos o verdaderos, sino que están “constituidos” por el lenguaje mismo. Si las definiciones cambian, la idea de verdad como correspondencia entre hechos y descripciones, también se transforma. Ya son frecuentes las críticas a la “creencia” en una verdad absoluta. Autores como Serna (2004) facilitan la comprensión de esta idea: “Si el mundo para nosotros es un mundo construido, y en particular, un mundo apalabrado, lo real para nosotros no sólo sería mediado, sino además constituido por nuestra red de significados y sentidos” (p. 69). Tomás Ibáñez explica que no se trata de negar la realidad, pero sí de mirar de manera crítica el realismo ontológico y el realismo epistemológico²:

La realidad “es y existe”, eso no se pone en duda; pero sus propiedades, estructuras y características, es decir, su modo de ser, es construido por los sujetos y relativo a éstos en cuanto grupos culturales.

Dos consecuencias se desprenden de estas ideas. En primer lugar, el estatus y la definición del lenguaje (y, por tanto, de la comunicación) cambian en la medida en que éste deja de pensarse como simple herramienta para re-presentar los hechos puros o los estados del mundo; y, en segundo lugar, la veracidad de las descripciones no depende de su correspondencia con el mundo, sino del lenguaje y del tipo de construcción discursiva que se haga, es decir, está supeditada a la retórica. Así, de la metáfora de los discursos como espejos de la realidad, se pasa a concebir el lenguaje como constructor de la misma. Se da el llamado giro lingüístico (Serna, 2004) y no sólo hay un interés renovado por estudiar el lenguaje desde otras fuentes teóricas, sino que también éste pasa a pensarse con relación a los efectos performativos que pueda tener sobre el entorno.

Sobre las nuevas fuentes teóricas, es necesario decir que el lenguaje ha dejado de ser estudiado desde el enfoque estructural y se ha abordado desde la perspectiva postestructural. Ello ha centrado la atención de los investigadores en varios puntos: en el estudio de los referentes y no sólo de los significantes y los significados; en el análisis de los contextos de los actos discursivos y no sólo de las gramáticas; y en la exploración de los contenidos y no sólo de la sintaxis. Pero uno de los factores más importantes es la reivindicación del sujeto que, si antes se tenía en cuenta, era solamente para afirmar que éste estaba “sujeto” a una estructura que determinaba sus comportamientos. Con el giro lingüístico y a partir de estas nuevas concepciones, los investigadores no sólo examinan los contenidos y las formas de los discursos, sino también las personas que los producen en los contextos en que lo hacen.

Estas influencias epistemológicas y postestructurales inciden en el papel activo que comienza a ser otorgado al lenguaje. Un claro ejemplo de ello lo constituyen autores como Austin, Searle y Potter quienes afirman, más allá de sus diferencias, que el lenguaje tiene una enorme capacidad performativa por lo que produce efectos y reporta consecuencias en los pensamientos, los sentimientos y las acciones.

De esta manera, en la actualidad el lenguaje es pensado a partir de la metáfora de la construcción que, a su vez, funciona en dos niveles cuando se aplica a las descripciones: “el primero es la idea de que las descripciones y los relatos construyen el mundo, o por lo menos versiones del mundo. El segundo es la idea que estos mismos relatos y descripciones están contruidos. Aquí, construcción sugiere la posibilidad de montaje, fabricación...” Ello lleva a concebir que: “el mundo no está de antemano categorizado por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos veamos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él” (Potter, 1998, p. 130).

Si el lenguaje, más que reflejar de manera objetiva e imparcial los estados del mundo, los constituye, entonces el papel del lenguaje es central en las descripciones del mundo porque las construcciones discursivas comunican una particular (no individual) visión de mundo. Desde este punto de vista, además, la verdad no es un asunto de confrontación con los hechos, sino que el problema se desplaza, más bien, hacia la credibilidad de los sujetos en los discursos. Se trata, por lo tanto, de un asunto de retóricas en competencia (Perelman, 1997).

Al centrar el problema de la verdad en el mismo lenguaje, el interés se desplaza hacia las estrategias a las que recurre el hablante para lograr la credibilidad de lo que dice por parte del receptor y para mostrar una visión de mundo coherente, sólida y consistente. A estos aspectos se refiere, en términos generales, el concepto de retórica el cual, a su vez, está basado en las conclusiones a las que han llegado los Estudios Sociales de la Ciencia (Woolgar, 1991), al verla como un mecanismo al que recurren los científicos para presentar sus discursos como factuales y como representaciones objetivas e imparciales de los hechos.

Como puede verse la transformación epistemológica trae consigo profundos cuestionamientos a las concepciones clásicas de la verdad, el lenguaje y la comunicación. Con base en estos planteamientos es imposible seguir pensando la comunicación como la posibilidad que tienen los emisores de “vaciar” información en los receptores. La comunicación, entonces, no puede seguir sustentándose en un modelo lineal, ni tampoco se puede seguir pensando lo mismo sobre los sujetos que la hacen posible. La concepción coconstruccionista, en cambio, asume que los participantes en el proceso comunicativo son sujetos y, por lo tanto, seres (y no máquinas) de emotividad y racionalidad que tratan de poner significados en común con la mediación de su subjetividad. La subjetividad, en este sentido, se convierte en una categoría fundamental para comprender la comunicación como proceso social.

Con este nuevo modelo, la emisión, los mensajes y la recepción dejan de verse como tres procesos consecutivos y clausurados, pues se considera que el emisor es siempre receptor y el receptor es siempre y al mismo tiempo emisor; esto hace que se denomine al primero como instancia emisión/recepción y al segundo como instancia recepción/emisión. Otro cambio significativo se da en la concepción de mensaje, pues éste deja de ser un producto terminado, elaborado por el emisor y leído por el receptor y se convierte en un constructo de sentido generado y construido por las instancias emisión/recepción y recepción/emisión.

Es importante mencionar que el mensaje no es un producto terminado debido al papel fundamental que juegan los procesos de interpretación realizados por la instancia recepción/emisión en el momento de la lectura. La interpretación realizada por el lector hace que éste nunca reciba lo mismo que el emisor le envía y que el isomorfismo sea prácticamente una utopía.

Hay, entonces, una enorme diferencia entre las posturas clásicas y la hermenéutica, pues según las primeras “los lectores simplemente reordenan un discurso que es anterior a ellos. La estructura profunda de la narración está determinada, las consecuencias preprogramadas, y la autoridad del autor se limita a las transformaciones mediante las cuales la estructura profunda se manifiesta y se alcanzan las consecuencias (...). Sólo cuando el centro de atención ha cambiado de los escritores a los lectores, la autoría ya no es tan posible. Los lectores pueden ser los autores de sus propias lecturas; pero los autores no pueden ser autores de sus propios textos” (Billig, 1998, p. 345).

El lector pasa a ser autor porque, a partir de su propia interpretación, transforma lo que lee. Dada esta situación, el autor no tiene más remedio que tratar de hacerse entender, clausurar en alguna medida las polisemias y ayudar a que su lector lea de la manera premeditada. Sin embargo, el lector nunca realizará este tipo de lectura transparente e ideal, y no por incompetencias o bajos capitales culturales, sino porque, como explica Julián Serna (2004) la palabra, en sí misma,

es vagabunda y provoca avalanchas, atracos y resonancias semánticas.

En lo que confiere específicamente a la comunicación en la niñez y juventud de la sociedad, se ha podido determinar a través de un análisis de varios meta-estudios e investigaciones, que los estudios han estado centrados en el lenguaje que practican tanto niños como adolescentes al momento de relacionarse y recientemente, en la nueva manera de comunicarse que esta población ha adherido a su cotidianidad con la constante interacción que mantienen a través de internet.

Se encuentran varias investigaciones (Lum, Powell & Timss, 2015) sobre los efectos que sufren los niños maltratados física y psicológicamente en el desarrollo de su lenguaje en comparación con niños que no sufrieron ese tipo de maltratos. Todos los estudios, aunque señalan diferentes efectos, coinciden en su totalidad en que el maltrato sí es causa de atraso en el aprendizaje del lenguaje.

Otro tipo de investigaciones buscan explicar las diferencias en el uso del lenguaje en niños de diferente género. En términos generales, los estudiosos del tema encuentran que las niñas son más locuaces y utilizan un lenguaje más afiliativo que los niños, pero que estos últimos son más enérgicos al hablar (Campbell & Tara, 2005). En este tema, se pudo establecer que aún faltan grandes investigaciones que tengan en cuenta otras variables como el estrato socioeconómico, nivel de educación, conformación familiar y otros aspectos que permitan explicar cómo los niños y adolescentes tienen esas características al expresarse. Con esas explicaciones y apoyándose en otras áreas de estudio, se podrían plantear métodos de trabajo para mejorar el uso del lenguaje en la población que realmente lo necesite.

En otro punto, las comunicaciones generadas para crear o mantener estereotipos sociales también han suscitado el interés de los investigadores en los últimos años. Se analizó un meta-estudio compuesto por 77 estudios en donde se indagó sobre las repercusiones o efectos que tiene para las adolescentes exponerse a imágenes que representan el ideal de cuerpo de una mujer (Shelly, Hyde & Shibley, 2008). Aunque todas las investigaciones señalaron que estas comunicaciones sí tiene efectos en cuanto a la imagen corporal de las mujeres, principalmente adolescentes, es claro que no se ha investigado sobre cómo han sido las mismas jóvenes quienes han expandido esos estereotipos a través de sus publicaciones en algunos medios de comunicación. Esto, por ejemplo, aumenta la necesidad de centrar algunas investigaciones donde se tomen como muestra adolescentes y se indague sobre cómo sus formas de comunicación verbal y no verbal mantienen la importancia para la mayoría de ellas de seguir estándares sociales creados no solamente por las marcas sino por ellas mismas.

En materia de comunicación online los estudios reiteran que las nuevas formas de expresión de los niños y adolescentes en las redes sociales le permiten a esta población manifestar pensamientos y sentimientos mediante el uso de íconos, emoticones y otras formas de expresión (Valkenburg & Peter 2007) respaldados por (Livingstone, 2012). Debido a la rapidez de crecimiento de estas nuevas formas de comunicación, se encuentra que aún son pocas las investigaciones realizadas al respecto, así, como también son pobres las indagaciones en temas como la eficacia de trabajar en proyectos académicos a través de una comunicación online en comparación con la comunicación cara a cara. Este punto es importante, puesto que niños y adolescentes, al crecer inmersos en el uso de internet, están acogiendo nuevas maneras de trabajar para

llegar a consensos, reemplazando las reuniones personales por video-llamadas o chats en grupo.

En materia de comunicación y familia se encuentran estudios relacionados con temas tan diversos como los efectos de la comunicación intrafamiliar en el desarrollo de la identidad de los adolescentes (Gómez, 2008), las percepciones de los niños y jóvenes en cuanto a la comunicación que mantienen con sus padres Gosselt, Jong & Hoof, 2012), la reacción de los niños y jóvenes al enfrentarse a contenidos comunicativos denominados como no aptos para su edad (Jordy, Men & Joris, 2012), las prácticas de comunicación online relacionadas con bienestar (Valkenburg & Peter, 2007). Las principales conclusiones de estudios como estos tienen que ver con el papel central que juegan las madres en los núcleos familiares quienes tienen una relación de comunicación más fluida y constante con sus hijos. Es claro que aún faltan investigaciones para profundizar esta relación entre familia y comunicación.

Pertinencia social

La línea propenderá por cuatro fines: lograr legitimidad social, generar conocimiento socialmente útil, responder a necesidades institucionales y fomentar el desarrollo integral de sus integrantes.

La legitimidad tiene que ver con el desarrollo de investigaciones que tengan pertinencia social, es decir que contribuyan con a la sociedad colombiana y latinoamericana. Generar conocimiento socialmente útil es una consecuencia de responder a las necesidades de legitimidad social: dado que la Universidad y los estudiantes están invirtiendo recursos para lograr nuevo conocimiento, este debe ser útil para la sociedad, para los estudiantes, para los investigadores y para la misma Universidad. Por ello un criterio central será hacer divulgación de los resultados obtenidos para que muchos se puedan beneficiar de este conocimiento.

Las necesidades institucionales se refieren a la importancia de contar con propuestas que permitan fortalecer los grupos de investigación de la Universidad y el subprograma de investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. El desarrollo integral se sustenta en la intencionalidad de la Línea de enriquecer, en la medida de lo posible, a todos aquellos agentes que en ella participen.

Orientación metodológica

La Línea “Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud” no restringe su orientación metodológica a alguna metodología específica. Partiendo del presupuesto según el cual la construcción del problema y la formulación de las preguntas de investigación determinan las metodologías de estudio –y no de manera contraria-, se acogen diversas perspectivas metodológicas de corte positivista, interpretativo o crítico. De la misma manera, se invitará a los miembros de la Línea a emplear metodologías tanto cualitativas como cuantitativas y mixtas en sus diseños metodológicos.

Cuestión Central de la Línea

La Línea busca comprender la naturaleza, alcances, consecuencias y características de diversos procesos y prácticas comunicativas que tienen en distintas poblaciones de niños y jóvenes establecidas según género, edad, escolaridad, identidades, subjetividad, escolaridad, geografía, consumos mediáticos, entre muchos otros aspectos. La línea se ocupa de explorar la manera como estos grupos poblacionales especiales hacen parte de o llevan a

cabo prácticas comunicativas de naturaleza mediática, grupal, social o interpersonal.

Ejes de la línea

A continuación se describen los tres posibles focos o ejes centrales de la Línea:

Procesos y Prácticas de Comunicación Mediática en Niños y Jóvenes

Un primer eje de investigación comprende el estudio de los procesos mediáticos de comunicación en los que se involucren niños y jóvenes. Estos procesos mediáticos incluyen comunicación a través de radio, prensa, televisión, video, redes sociales y cualquier otro tipo de comunicación soportada en las tecnologías de la información.

Procesos y Prácticas de Comunicación Grupal en Niños y Jóvenes

Este segundo eje comprende el estudio de los procesos grupales de comunicación de los que hacen parte niños y jóvenes bien sea como poblaciones foco o como miembros de una estrategia de comunicación para el cambio social. También se incluyen acá estudios de niños y jóvenes como miembros de grupos tales como subculturas, movimientos sociales, movimientos o partidos políticos, grupos de interés, entre otros tipos de grupos.

Procesos y Prácticas de Comunicación Interpersonal en Niños y Jóvenes

Este tercer eje comprende el estudio de prácticas de comunicación interpersonal entre niños y jóvenes con ellos mismos o con su entorno. Este entorno incluye a sus padres, hermanos, otros familiares, amigos, maestros, compañeros de escuela, vecinos, entre otros.

Estructura y Organización de la Línea

La Línea “Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud” nace en el Grupo de Investigaciones de la Comunicación y se articula al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ofrecido en convenio por el Ceanj y la Universidad de Manizales. Se inscribe, por tanto, al subprograma de investigaciones y posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. La producción que se haga en la Línea pertenecerá al Grupo de Investigaciones de la Comunicación y al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Todos los aspectos administrativos de la Línea estarán a cargo del líder del Grupo de Investigaciones de la Comunicación. Carlos Fernando Alvarado y Adriana Ángel serán el puente entre ambas instancias y serán los responsables de asesoría de tesis y participación en los encuentros del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y de la futura maestría en Comunicación.

Plan de Acción.

Corto plazo. Entre las metas a corto plazo se destacan:

Investigación:

- Realizar durante el año 2016 por lo menos dos investigaciones adscritas a la Línea.
- Continuar la vinculación a redes internacionales de investigación y colaboración científica.
- Fortalecer competencias investigativas de los integrantes de línea (profesores y estudiantes), entre otras formas a través de seminarios de actualización en investigación ofrecidos por la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Manizales.

Difusión: Producir durante el año 2016 por lo menos dos artículos en revistas indexadas y dos ponencias.

Formación:

- Vinculación de al menos un doctor más que investiguen en el área.
- Culminación de estudios doctorales de uno de sus integrantes.
- Invitar a estudiantes de pregrado y posgrado a participar en la Línea.

Mediano plazo. Entre las metas a mediano plazo se destacan:

Investigación:

- Proponer, de manera constante, proyectos de investigación adscritos a la Línea que puedan ser financiados por Colciencias, la Universidad de Manizales y otras entidades.
- Consolidar la relación con las redes internacionales y la firma de convenios nacionales e internacionales para promover la proyección social.

Difusión:

Contar con producción frecuente de artículos en revistas indexadas y apropiación social del conocimiento.

Formación:

- Vincular estudiantes de pregrado y posgrado a la Línea.
- Orientar seminarios relacionados con la Línea en el doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, así como en la futura maestría en Comunicación.

Largo plazo. Entre las metas a largo plazo se destacan las siguientes:

Investigación:

- Realizar investigaciones conjuntas con otros países latinoamericanos.

Difusión:

- Formular convenios para la proyección social con organizaciones, universidades e investigadores internacionales.

Formación:

- Impactar la realidad colombiana ofreciendo al medio soluciones a los problemas del campo de conocimiento.

Bibliografía

- Billig, M. (1998). De los códigos a las emisiones: Estudios culturales, discurso y psicología. En Ferguson, M. & Golding, P. (Eds). *Economía política y estudios culturales*. Barcelona: Bosh.
- Curran, J. (1998). El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una reevaluación. En: Curran, J., Morley, D. & Walkerdine, V. *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10, 105-122.
- Gosselt, J., Jong, M. & Hoof, V. (2012). *Effects of Media Ratings on Children and Adolescents: A Litmus Test of the Forbidden Fruit Effect*. University of Twente. Netherlands.
- Hall, S. (1999). Encoding/decoding. En Morris, P. & Thorham, S. *Media studies*. Edinburgh University Press.
- Ibáñez, T. (2001). *Muniones para disidentes: realidad, verdad, política*. Barcelona: Gedisa.
- Jancovich, M. & Morley, D. (1997). Los estudios sobre Nationwide. En Barker, M. & Beezer, A. (Eds). *Introducción a los Estudios Culturales*. Barcelona: Bosch.
- Jordy, G., Men, J. & Joris, V. (2012). *Effects of Media*

Ratings on Children and Adolescents: A Litmus Test of the Forbidden Fruit Effect. University of Twente. Netherlands.

Livingstone, S. (2012). Aprovechando oportunidades arriesgadas en la creación de contenido joven. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 9, 91-119.

Lum, J., Powell, M., Timms, L. & Snow, P. (2015). A meta-analysis of cross sectional studies investigating language in maltreated children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 961-976.

Morley, D. (1990). *Televisión, audiencias y Estudios culturales*. Barcelona: Paidós. Barcelona.

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá, D. C.: Norma.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Serna, J. (2004). *Filosofía, literatura y giro lingüístico*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Siglo del Hombre Editores.

Shelly, G., Hyde, M. & Shibley, J. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134, 460-476.

Valkenburg, P. & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of ComputerMediated Communication*, 12, 1169-1182.

Woolgar, S. (1991). *Ciencia: Abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.

Información para ofrecer la línea:

Breve descripción: En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales, el Ceanj y el Grupo de Investigaciones de la Comunicación surge la línea de investigación "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y, especialmente aquellos vinculados al Doctorado y al Grupo de Investigaciones de la Comunicación puedan abordar 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 grupal, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo generar nuevo conocimiento sobre las 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 las prácticas y procesos de comunicación de niños y jóvenes en los ámbitos de la comunicación interpersonal, mediática e interpersonal. Profesores tutores Carlos Fernando Alvarado Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Temas que trabaja: Relaciones entre estética, lenguaje y técnica. En el campo de la comunicación explora el caso concreto del cine. Ofrece la posibilidad de estudiar fenómenos comunicativos desde el territorio estético a partir de categorías como: imagen, cuerpo, objetos y territorios. Adriana Ángel Botero Ph.D. en Communication Studies de Ohio University (Estados Unidos) Profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Temas que trabaja: Retórica mediática y representaciones juveniles



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 882 8000 Ext. 310

e-mail:

maestriaumanizales@cinde.org.co

WEB:

www.cinde.org.co

<http://www.maestriaeneducacionumanizalescinde.org/sitio/index.php?c=215&xc=215>

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LÍNEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

- Requisitos de grado:**
- 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado
 - 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
 - 144 horas de movilidad académica
 - Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Informes:



Calle 77 N° Sur N° 43A-27 / Vereda San José / Sabaneta, Antioquia
Tel. 444 8424 Exts. 116-117 / Fax: 288 3991 / Apartado 50262 / Medellín
postgradomedellin@cinde.org.co / maestriamedellin@cinde.org.co



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de Educadores



CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN POSTDOCTORAL EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Objetivos:

- Propiciar un espacio de formación en investigación posdoctoral en Ciencias Sociales que como campo para pensar la niñez y la juventud aporte al avance de procesos de construcción de conocimiento teórico y práctico pertinente para el Continente.
- Abrir un espacio permanente de análisis y reflexión crítica sobre la situación de las niñas, los niños y los y las jóvenes latinoamericanos, sobre las políticas públicas orientadas a estas poblaciones y sobre prácticas sociales de las cuales se puedan derivar aprendizajes para su puesta en marcha en diferentes contextos.
- Hacer avanzar y priorizar en la agenda pública, los campos de la niñez y la juventud logrando impactos significativos en la situación y condición de los niños, las niñas y los y las jóvenes de América Latina.
- Consolidar redes de investigadores-as en los campos de la niñez y la juventud en América Latina e Incidir y contribuir con conocimientos en los programas de formación de talento humano.
- Promover la difusión de las investigaciones teóricas y empíricas realizadas en el marco de este espacio posdoctoral para que las mismas tengan impacto en diferentes espacios.

Inscripciones abiertas para ingreso de nuevos participantes que iniciarán en el encuentro de Manizales, Colombia, en el mes de noviembre de 2016

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
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Argentina.

Institución que avala el Programa posdoctoral en América Latina
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO

Instituciones y redes cooperantes

Grupo de Trabajo CLACSO “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina.”
Red de Posgrados en Infancia y Juventud – RedINJU

Informes:

Teléfonos: (57) 3147711516 – (57) 6882 80 00 (Ext 313)

Correos electrónicos:

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co
s.v.alvarado.s@gmail.com - pvommaro@gmail.com

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120



La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165





Aletheia

Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo

Investigación - Comunidad - Familia - Niñez - Juventud - Cultura - Pedagogía - Redes

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCATORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Aletheia. Journal of Human Development and Social Education Contemporary (ISSN: 2145-0366) is an electronic open access journal of the areas of social and human sciences, on a biannual basis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programs developed by Foundation for Education and Human Development.

Aletheia is a space of the manifold possibilities of the knowledge produced about human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:

aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:

<http://aletheia.cinde.org.co/>



**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://pubindex.colciencias.gov.co:8084/pubindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. **Scielo Colombia:**
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
3. **Plataforma Supupira-Capes Brasil Educación-B2, Interdisciplinar-B1, Psicología-B2, Sociología-B1:**
<https://supupira.capes.gov.br/supupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraPeriodicos.jsf>
4. **Redalyc:** <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?CveEntRev=773>
5. **EBSCO:** <http://www.ebscohost.com/>
6. **Fuente académica:** <http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica>
7. **HAPI:** <http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=a5ab785a8f3ba13bf5fb5a69178fe9b>
8. **PRISMA:** <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>
9. **Sociological abstracts :** http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
10. **Lilacs:** <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>
11. **Latindex:** <http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1>
12. **ULRICH:** www.ulrichsweb.com/
13. **Actualidad Iberoamericana:** <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>
14. **Social Services Abstract:** <http://www.proquest.com/en-UK/products/titlists/tl-csa.shtml>
15. **Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)**
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?sessioId=D93301A0AB10CAA8675F1A982DA0229B.qualismodcluster-node-66>
16. **MIAR (Matrú de 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://cercador.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+cap+0&method=cerca>
2. **Clase:** <http://clase.unam.mx/>
3. **Dialnet:** <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939>
4. **IRESE:** <http://iresie.unam.mx/>
5. **DOAJ:** <http://www.doaj.org/>
6. **"E-revist@S":** http://www.e-revistas.csic.es/ficha_revista.php?oi_iden=oi_revista590&anyo=2011
7. **Compludoc:** <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>
8. **CLACSO:** <http://www.clacso.org.ar/>
9. **OEI:** <http://www.oei.es/co145.htm>
10. **Academic Journal Database:** <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>

Listado de índices bibliográficos de 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>
2. **ZDB** <http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150>
3. **La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN)** <http://rebiun.crue.org/cgi-bin/rebiun/O7655/ID6d2bd60a/NT1>
4. **E-JOURNALS: Library of Congress E-Resources Online Catalog:** <http://eresources.loc.gov/search~S22?trevisa+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+1%2C1%2C2%2C2CB/frameset&FF=trevisa+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+niñez+y+juventud+1%2C2%2C2C2/indexsort=t>
5. **The University Of Arizona** <http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410-S9>
6. **UTC Lupton Library** <http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTR&query=354202>
7. **Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile:** <http://biblioteca.uaautonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/>
8. **James Madison University libraries:** http://uw8rw3ad9q.search.serialssolutions.com/?V=1.0&N=100&L=UW8RW3AD9Q&S=T_W_A&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+1%2C1%2C2%2C2CB/frameset&FF=trevisa+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+niñez+y+juventud+1%2C2%2C2C2/indexsort=t
9. **Boise State University** http://fb8fe2xb7x.search.serialssolutions.com/?SS_searchTypeAll=yes&SS_searchTypeBook=yes&SS_searchTypeJournal=yes&SS_searchTypeOther=yes&V=1.0&N=100&L=FB8FE2XB7X&S=A_T_B&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+1%2C1%2C2%2C2CB/frameset&FF=trevisa+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales+niñez+y+juventud+1%2C2%2C2C2/indexsort=t
10. **Chinese Directory Of Open Access:** <http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?JId=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdd88879561>

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=1FhNlMfDL4vuGeLx&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.com/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml>
2. **ProQuest Social Science Journals:**
<http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vID=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.com/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml>
6. **ProQuest Central:**
<http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vID=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+y+sociales%2C+n%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/HRDVTTF9BVSVMVHYGJ8T2AFJQVT2RSBYLKLTX7FGI7NLIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+y+sociales%2C+n%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=filter_code_4=WYR
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. **Recoleta:** <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 WordCat:** <http://www.worldcat.org/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¶m_letter_group_script_save=Latin¶m_current_view_save=table¶m_textSearchType_save=startsWith¶m_chinese_checkbox_type_save=Pinyin¶m_lang_save=eng¶m_letter_group_save=R¶m_perform_save=locate¶m_chinese_checkbox_save=0¶m_services2filter_save=getFullTtxt¶m_pattern_save=¶m_jumpToPage_save=¶m_type_save=browseLetterGroup¶m_langcode_save=en¶m_jumpToPage_value=¶m_pattern_value=¶m_textSearchType_value=startsWith¶m_issn_value=1692-715X¶m_vendor_active=1¶m_locate_category_active=1
14. **State Library, New South Wales:** http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1?search_type=i&searcharg=1692-715X&searchscope=1&sortdropdown=-&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=tMagic+fan+%2BMalayan+Magic+Circle%29
15. **Science Hub:**
<http://science-h.com/sh/index.php/buscar/detalle?mid=609542&c=c4c4238a0b923820dccc509a6f75849b>
16. **Open Access Library:** http://www.jourlib.org/search?type=0&oldType=0&kw=revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+N%C3%BFez+y+Juventud+&searchField=All&__multiselect_searchField=&fromYear=&toYear=&pageNo=1

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, 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/V.TpoXyG9yw>
3. **Open Access Articles:**
http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Ni%C3%B1ez_y_Juventud+Revlatinoamcienscon%C3%B1ez_juv
4. **Biblioteca CCG-IBT:** <http://biblioteca.ibt.unam.mx/revistas/resultados.php>

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo Semestre de 2015.

1. **Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico:** http://www.redib.org/recursos/Record/oi_revista733-revista-latinoamericana-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/Description#tabnav
2. **Observatorio de la Infancia en Andalucía:** http://www.observatoriodelainfancia.es/oi/esp/documentos_ficha.aspx?id=4047
3. **GIGA Instituto Alemán de Estudios Globales y de Área - Centro de Información, Hamburgo:** http://opac.giga-hamburg.de/ezb/searchres.phtml?bibid=GIGA&colors=7&lang=en&jq_type1=QS&jq_term1=Revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+N%C3%BFez+y+Juventud
4. **Ranking Rev-Sapiens 2015:**
<http://www.sapiensresearch.org/revsapiens/d4>

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Primer Semestre de 2016.

1. **Journal Scholar Metrics**
http://www.journal-scholar-metrics.infoec3.es/layout.php?id=journal&j_name=Revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+N%C3%B1ez+y+Juventud
2. **Diposit Digital de Documents de la UAB - Universitat Autònoma de Barcelona**
<https://ddd.uab.cat/search?i=publication&p=Revista+20latinoamericana%20de%20ciencias%20sociales%20ni%C3%B1ez%20y%20juventud&ln=ca>
3. **Grupo de educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas - GECEM - Universidad de Antioquia**
<http://www.faceducacion.org/grupogecem/?q=node/74>
4. **¿Dónde público?:** <http://www.dondelopublico.com/ficha/2027-7679>
5. **Biblioteca Virtual en Salud- BVS:** <http://portalrev.enfermagem.bvs.br/index.php?issn=1692-715X&lang=es>



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 2016)
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>