Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 2 jul-dic 2010)	Titulo
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . ( ). :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2010	Fecha
	Colección
Desarrollo infantil; Identidad; Crianza; Socialización; Infancia; Educación inicial; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130826104608/RevistaLatinoamericanaVol.8N.2Julio-Diciembre2010.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

ISSN: 1692-715X

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

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

Monográfico en pautas de crianza y desarrollo infantil

Vol. 8, Nº 2 Julio - Diciembre de 2010
MANIZALES - COLOMBIA

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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

Manizales, Colombia. Vol. 8, Nº. 2, julio-diciembre de 2010

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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

Manizales, Colombia. Vol. 8, Nº. 2, julio-diciembre de 2010

ISSN 1692-715X

Director Emérito
O Diretor Emérito
Director Emeritus

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

Director-Editor
Diretor-Editor
Director-Editor

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

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus

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

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee

Nora Cebotarev (+)
Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina
Violeta Guyot
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Ricardo Cicerchia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Sônia Maria da Silva Araújo
Universidad Federal de Pará, Brasil
Janssen Felipe da Silva
Universidad Federal de Pernambuco, Brasil

Patricia Granada Echeverri
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia
André-Noël Roth
Universidad Nacional de Colombia
Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico
Comitê Científico
Scientific Committee

José Luis Grosso
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Mabel Cordini
Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri, Brasil
Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Guillermo Hoyos
Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia
Jairo Osorno
Academy of Breast Feeding Medicine, Health Advisory Council WABA y LLL Internacional, Colombia
José Amar
Universidad del Norte, Colombia.
Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Carlos González Quitián
Universidad Nacional de Colombia
Marcela Gajardo
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Preal, Chile
Carles Feixa
Universitat de Lleida, España.
Roger Hart
Center for Human Environments, EE.UU.
Araceli de Tezanos
Consultora Independiente, Francia.
José Antonio Pérez Islas
Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México
Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número
Os Lectores do presente número pares
Readers of this number pairs

Anatilde Idoyaga Molina
Conicet, Argentina
Ana Sagües
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
María Eugenia Rausky
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Mariana Altamirano
Universidad Católica Argentina, Argentina
Silvia Elizalde
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Elisa Cragnolino
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Maria Paula Prates
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rita Flórez
Universidad de Coimbra, Portugal
Ronaldo Helal
Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil
Adriana Mora Antó
Universidad Javeriana, Colombia
Alba Luz Rojas Martínez
Universidad Javeriana, Colombia
Alejandro Pachajoa Londoño
Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
Ana Lucía Rosero Prado
Normal Superior Jorge Isaacs, Colombia
Elsa María Bocanegra
Fundación Universitaria Monserrate, Colombia
Esteban Ocampo
Universidad Javeriana, Colombia
Ernesto Durán
Universidad Nacional, Colombia
Eumelia Galeano
Universidad de Antioquia, Colombia
Francia Restrepo
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Gloria Cecilia Henao
Universidad de San Buenaventura, Colombia
José Joaquín García García
Universidad de Antioquia, Colombia
Jorque Enrique Vargas
Unicef, Colombia
Juan Diego Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia
Leonor Córdoba Andrade
Universidad de La Sabana, Colombia
Leonor De Lourdes Jaramillo
Universidad del Norte, Colombia
Liliana Chaves Castaño
Universidad de San Buenaventura, Colombia
Luz Marlen Durán
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
María Cristina García Vesga
Universidad de Manizales, Colombia
Patricia Granada Echeverri
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Romina Izzedin Bouquet
Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
Rosa Julia Guzmán
Universidad de La Sabana, Colombia
Vladimir Zapata Villegas
Colegio Colombo-Británico, Colombia
Alfredo Tinajero
International Early Childhood, Canadá
Adela Franzé Mudanó
Universidad Complutense de Madrid, España
Jaume del Campo Sorribas
Universidad de Barcelona, España
Ángela Salmón
Florida International University, Estados Unidos
Mónica Rosselli
Florida Atlantic University, Estados Unidos
Oscar Navarro
Universidad René Descartes, Francia
Alfredo Nateras Domínguez
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Cristina Cárdenas Castillo
Universidad de Guadalajara, México
Emma Zapata Martelo
Colpos, México
Florencia Peña Saint Martin
Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
Itzel Adriana Becerra
Universidad Autónoma de Chapingo, México
Jesús Moya Vela
Universidad Autónoma de Durango, México
Mercedes Gemma López
Universidad Autónoma de Baja California, México
Miguel Ángel Arteaga Monroy
Unam-El Caracol A. C., México
Oliva López
Universidad Nacional Autónoma de México
Sara Elena Pérez
Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México
Sandra Carmona
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Teresa Lartigue
Instituto de Psicoanálisis y Centro de Estudios de Postgrado, México
María Carmona Gramero
Universidad de Los Andes, Venezuela

Corrector de Estilo **Julio Arenas**

Asistente Editorial	**José Martín Rodas Valencia** *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.* *Cinde-Universidad de Manizales*
Coordinación de sistemas	**Sonia Patricia Nieto** *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.* *Cinde-Universidad de Manizales*
Asistente de práctica revista	**Andrea Vargas** *Estudiante de Comunicación Social y Periodismo,* *Universidad de Manizales*
Diseño Libro y Carátula	**John Carlos Hurtado Zapata** *Molano Londoño e Hijos Ltda.* *Editorial Zapata, Manizales*
Título	**Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**
Preprensa e impresión	**Molano Londoño e Hijos Ltda.** *Editorial Zapata, Manizales*
Periodicidad	Semestral
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 8 (2010): $35.000 Suscripción en Colombia (dos números y separata especial por volumen de 2010): $95.000

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 59 Nº 22-24. Barrio Los Rosales
Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000
Manizales. Colombia. Suramérica
Dirección Electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co
http://www.cinde.org.co
http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

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

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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

Manizales, Vol. 8, Nº. 2, julio-diciembre de 2010

Contenido

Editorial **785**
María Cristina García Vesga y Héctor Fabio Ospina Serna

Primera Sección: Teoría y Metateoría **797**

Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización **799**
Carolina Duek

Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales **809**
María Dilia Mieles
María Cristina García

The Process of Permanence on the Streets. Street Children in Mexico City **821**
Patricia Murrieta

La Mentalización como estrategia para promover la Salud Mental en bebés prematuros **835**
Ana María Mesa
Ana Cristina Gómez

La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños **849**
Mariela Caputo
Gabriela Gamallo

Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores **861**
Rosa Julia Guzmán
Mónica Guevara

Lectura en pañales para llegar a la escuela **873**
Diva Nelly Mejía

La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad **885**
Leandro Luciani

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones **901**

Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia **903**
Ianina Tuñón

Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires **921**
Laura Santillán

Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá **933**
Alba Nidia Triana
Liliana Ávila
Alfredo Malagón

Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna **947**
Mauricio Hernando Bedoya
Mary Lucy Giraldo

Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina) **961**
Carolina Remorini

Categorías étnicas Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena **981**
Ana Carolina Hecht
Mariana García

Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica **995**
Mauricio Menjívar

Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad **1013**
Carlos Bolívar Bonilla

Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito **1025**
Patricia Guerrero
Evelyn Palma

La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México **1039**
Ladislao Adrián Reyes
Juan de Dios González

Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida **1051**
Sabine Cárdenas

Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia **1069**
Beatriz Elena Zapata
Leonardo Ceballos

El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado **1083**
Nora Scheuer
Montserrat de la Cruz
María Sol Iparraguirre

Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje **1099**
Marta Isabel López
Mónica Schnitter

Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH **1117**
Luisa Matilde Salamanca

Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México **1131**
Juana María Meléndez
Gloria María Cañez
Hevilat Frías

Participar como niña o niño en el mundo social **1149**
Silvia Paulina Diaz

El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia **1159**
Arley Fabio Ossa

Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca **1169**
Ana María Osorio
Luis Fernando Aguado

Tercera Sección: Informes y Análisis **1195**
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: *http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html*)

Convocatoria para el volumen 9 número 1 (enero-junio de 2011) **1197**
de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Número monográfico sobre investigaciones en juventud y prácticas políticas en y/o sobre América latina y el Caribe

Convocatoria para el volumen 9 número 2 (julio-diciembre de 2011) **1199**
de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Número monográfico: Infancia y Adolescencia en América Latina y El Caribe

Índice acumulativo por autores **1201**
Volumen 1 Nº 1, enero-junio de 2003
a Volumen 8 Nº 1 de enero-junio de 2010

Índice Temático **1208**

Palabras de la Doctora Marta Arango, Directora General del Cinde, **1219**
en la graduación de Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales
y en la celebración de los 25 años del Cinde, sede Manizales

Palabras del señor Rector de la Universidad de Manizales **1222**
Guillermo Orlando Sierra Sierra, *en el acto protocolario de la*
celebración de los 25 años del Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano, Cinde, realizado el sábado 21 de agosto
del 2010, en el Fondo Cultural Cafetero

Palabras de la doctora Sara Victoria Alvarado, Directora Centro de **1224**
Estudios Avanzados y Directora Doctorado,
en la celebración de los 25 años de Cinde en Manizales
Ceremonia de graduación del Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud, Cinde – Universidad de Manizales

Palabras de Juan Manuel Castellanos *en la graduación* **1227**
de los nuevos Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales

Resolución Nº 060, 17 de agosto de 2010 **1231**
Por medio de la cual se hace un reconocimiento

Decreto Nº 0275 **1232**
Por medio del cual se impone la "Orden Alejandro Gutiérrez en
categoría Francisco José de Caldas"

Decreto Nº 0358 **1233**
Por medio del cual se hace un reconocimiento a una Institución

Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones **1235**
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la
dirección electrónica: *http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html*)

"Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles **1237**
en América Latina".
José Antonio Trejo Sánchez
Alicia Itatí Palermo
Jorge Arzate Salgado (coords.)

Epidemiología para no epidemiólogos. Herramientas básicas de epidemiología y bioestadística para clínicos y otros profesionales. **1238**
Jairo Osorno
Beatriz Eugenia Alvarado Llano
Gabriel Osorno

¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. **1239**
Valeria Llobet

Estudios en Juventudes en Argentina I. ***1242***
Mariana Chaves (coord.)

***Infancia, justicia y derechos humanos*. Colección Derechos Humanos,** **1244**
Carla Villalta (Compiladora)

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias **1251**
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Guia para os autores **1253**
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Guia específico para a elaboraçao da lista final de referências **1257**
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Guide for Authors **1260**
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Guía para los autores ***1263***
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Conteúdo

Editorial ***785***
María Cristina García Vesga y Héctor Fabio Ospina Serna

Primeira Seção: Teoria e Metateoria **797**

Infância, desenvolvimento e conhecimento: os meninos, as meninas e a sua socialização **799**
Carolina Duek

Apontamentos Sobre a Socialização Infantil e a Construção de Identidade em Ambientes Multiculturais **809**
María Dilia Mieles
María Cristina García

O Processo de Permanência nas Ruas. As Crianças de Rua na Cidade de México **821**
Patricia Murrieta

A Mentalização como estratégia para promover a Saúde Mental em bebês prematuros **835**
Ana María Mesa
Ana Cristina Gómez

Qualidade do Jardim Maternal e sua Influência no Desenvolvimento Cognitivo das Crianças. **849**
Mariela Caputo
Gabriela Gamallo

Concepções de infância, alfabetización inicial e aprendizagem dos educadores **861**
Rosa Julia Guzmán
Mónica Guevara

Leitura inicial para chegar à escola **873**
Diva Nelly Mejía

A proteção social da infância: subjetividade e pós-direitos na segunda modernidade **885**
Leandro Luciani

Segunda Seção: Estudos e Pesquisas ***901***

Determinantes das oportunidades de criação e socialização na infância e na adolescência **903**
Ianina Tuñón

As Configurações Sociais da criação em Bairros Populares do Grande Buenos Aires **921**
Laura Santillán

Padrões de criação e cuidado de meninos e meninas no Estado de Boyacá 933
Alba Nidia Triana
Liliana Ávila
Alfredo Malagón

Condições de favorabilidade à maternagem e violência materna 947
Mauricio Hernando Bedoya
Mary Lucy Giraldo

Crescer em movimento. Pesquisa etnográfica do desenvolvimento infantil em comunidades Mbya (Argentina) 961
Carolina Remorini

Categorias étnicas. Um estudo com meninos e meninas num bairro indígena 981
Ana Carolina Hecht
Mariana García

Crianças que tornam-se homens: Conformação de identidades masculinas de agricultores na Costa Rica 995
Mauricio Menjívar

Justificativas morais dos meninos e das meninas sobre a sexualidade 1013
Carlos Bolívar Bonilla

Representações sociais sobre a educação de crianças (meninos e meninas) da rua em Santiago e Quito 1025
Patricia Guerrero
Evelyn Palma

A genealogía dos meninos da rua e sua educação nos internatos de México 1039
Ladislao Adrián Reyes
Juan de Dios González

Meninos e meninas de rua: coordenadas explicativas para a mudança de vida. 1051
Sabine Cárdenas

O Ponto de Vista sobre o Papel e o Perfil do Educador sobre a Primeira Infância 1069
Beatriz Elena Zapata
Leonardo Ceballos

A aprendizagem de distintos domínios notacionais de acordo com crianças de pré-escolar ou primeira série do ensino fundamental 1083
Nora Scheuer
Montserrat de la Cruz
María Sol Iparraguirre

Matriz de Relacionamento Primária em crianças com dificuldades de aprendizagem **1099**
Marta Isabel López
Mónica Schnitter

Construção, validade e confiabilidade de um questionário sobre as crianças com TDAH **1117**
Luisa Matilde Salamanca

Comportamento alimentário e obesidade infantil em Sonora, México **1131**
Juana María Meléndez
Gloria María Cañez
Hevilat Frías

Participar como uma criança no mundo social **1149**
Silvia Paulina Díaz

O castigo como prática de governo na *Reforma Instrucionista* em Antioquia **1159**
Arley Fabio Ossa

Uma olhada à situação da infância no Valle del Cauca **1169**
Ana María Osorio
Luis Fernando Aguado

Table of contents

Foreword 785
María Cristina García Vesga y Héctor Fabio Ospina Serna

First Section: Theory and Meta-Theory 797

Childhood, development and knowledge: boys and girls and their socialization 799
Carolina Duek

Notes on Child Socialization and Identity Construction in Multicultural Environments 809
María Dilia Mieles
María Cristina García

The Process of Permanence on the Streets. Street Children in Mexico City 821
Patricia Murrieta

Metalization as a strategy to promote mental health in premature babies 835
Ana María Mesa
Ana Cristina Gómez

The quality of the maternal garden and its influence on the children's cognitive development 849
Mariela Caputo
Gabriela Gamallo

Educators' conceptions on childhood, early alphabetization and learning 861
Rosa Julia Guzmán
Mónica Guevara

Early reading to get to school 873
Diva Nelly Mejía

Childhood social protection: subjectivity and post-rights in second modernity 885
Leandro Luciani

Second Section: Studies and Research Reports 901

Determinants of rearing and socialization opportunities in childhood and adolescence 903
Ianina Tuñón

Social configurations of rearing in popular neighborhoods in Great Buenos Aires 921
Laura Santillán

Boys and girls' rearing and care patterns in the Province of Boyacá 933
Alba Nidia Triana
Liliana Ávila
Alfredo Malagón

Maternal Violence in Childhood and the Conditions that Bring About Mothering 947
Mauricio Hernando Bedoya
Mary Lucy Giraldo

Growing in motion. Ethnographic research on child develpment in Mbya communities (Argentina) 961
Carolina Remorini

Ethnical categories. A study with boys and girls in an indigenous district 981
Ana Carolina Hecht
Mariana García

Boys who become men: Male identity conformation in Costa Rica farmers 995
Mauricio Menjívar

Moral justifications about sexuality in boys and grils 1013
Carlos Bolívar Bonilla

Social representations on education of street boys and girls in Santiago and Quito 1025
Patricia Guerrero
Evelyn Palma

The genealogy of street children and their education in detention centers in Mexico 1039
Ladislao Adrián Reyes
Juan de Dios González

Street boys and girls: explicative coordinates of the change in life 1051
Sabine Cárdenas

Opinion about the Educator's Role and Profile on Early Childhood 1069
Beatriz Elena Zapata
Leonardo Ceballos

Learning of different notational domains according to kindergarten and first grade children 1083
Nora Scheuer
Montserrat de la Cruz
María Sol Iparraguirre

Matrix of Primary Relation in Cases of Children with Learning Disabilities 1099
Marta Isabel López
Mónica Schnitter

Construction, validity and reliability of a questionnaire in children with ADHD 1117
Luisa Matilde Salamanca

Food behavior and infantile obesity in Sonora, Mexico 1131
Juana María Meléndez
Gloria María Cañez
Hevilat Frías

Being part of the social world as a child **1149**
Silvia Paulina Díaz

The punishment as a ruling practice in the instruction reform in Antioquia. **1159**
Arley Fabio Ossa

A look at the childhood situation in the Province of Valle del Cauca **1169**
Ana María Osorio
Luis Fernando Aguado

Editorial

Presentación del Volumen 8 Nº 2 de julio-diciembre de 2010, número monográfico en Crianza y Desarrollo Infantil.

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y la Línea de Investigación en Crianza y Desarrollo Infantil del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, han promovido de manera conjunta este número monográfico en el tema de Crianza y Desarrollo Infantil. Es satisfactorio ver la cuantiosa y valiosa respuesta en artículos de la presente convocatoria, lo que indudablemente refleja el interés de esta importante problemática en los investigadores y pensadores en ciencias sociales y humanas del momento.

El año anterior la Revista publicó un número monográfico sobre Niñez: "Panorama de la Investigación en Niñez en América Latina en el Siglo XXI", en coincidencia con la celebración de los veinte años de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). A partir de esta fecha se ha renovado el interés por estudios que buscan evaluar la aplicación de la Convención en la promulgación de políticas en favor de la infancia y por la evaluación del impacto de esas políticas en la situación de la niñez.

La convocatoria a participar en este número de la Revista se da en un momento en que también en Colombia han ocurrido avances importantes en el reconocimiento de la importancia de la primera infancia y la necesidad de generar programas que den respuesta a las grandes necesidades de nuestros niños para lograr el cumplimiento de sus derechos. Se ha diseñado y logrado la aprobación de la Política para la Primera Infancia[1], fruto de un significativo esfuerzo mancomunado de entidades públicas y privadas y del sector de las ONG's, así como de investigadores, académicos y practicantes en el campo de primera infancia por el reconocimiento a un enfoque integral en la atención a la población infantil y la creación de condiciones mínimas para un sano desarrollo de los niños y niñas. En este mismo esfuerzo recientemente se ha aprobado la ley 1295 del 6 abril del 2009 que reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores más pobres de la población.

La expectativa de esta convocatoria se encaminó a explorar el interés regional de académicos e investigadores en el estudio de la temática de crianza y desarrollo en la firme creencia de la estrecha y positiva relación entre la investigación y la mejoría en las prácticas a favor de la niñez. Este número busca hacer una contribución a la creación de un mundo más favorable al desarrollo de nuestros niños y niñas en la región latinoamericana, del Caribe y en el mundo; de ambientes más sanos para su desarrollo, y la protección y garantía de sus derechos, en la convicción de que sólo el esfuerzo coordinado que integre la teoría, la investigación y la práctica, con la contribución de las diversas esferas de la sociedad donde participen promotores de incidencia política, diseñadores y ejecutores de programas, investigadores, académicos, pensadores y soñadores, y con la veeduría y participación de la sociedad civil, podrá lograr esta meta.

La reflexión sobre los temas de la *crianza y el desarrollo infantil*, hace referencia a dos temáticas que afectan los niños y las niñas, sus familias y la sociedad en general y relacionada a los contextos familiares y sociales en que se desarrollan los niños, con el impacto que estos tienen sobre su desarrollo, sobre sus capacidades actuales y futuras en todas las dimensiones del desarrollo humano, sobre sus posibilidades para ser miembros activos,

[1] "Colombia por la Primera Infancia", Ministerio de la Protección Social , Ministerio de Educación Nacional ,Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,DNP-DDS-SS Versión aprobada, Bogotá, D. C., 03 de diciembre de 2007.

participantes y contribuyentes en la sociedad, y de ser seres humanos justos y felices. La preocupación por esta problemática se refleja claramente en los artículos que aparecen en este número y muestra la riqueza en la reflexión e investigación regionales.

En la **Primera Sección de la Revista** se presentan artículos de *reflexión teórica o ensayos con base en investigaciones previas*, que abordan diferentes temáticas referidas a la crianza y al desarrollo infantil. En primer lugar hemos incluido tres artículos que abordan los temas de *la socialización de niños y niñas en diferentes contextos* y en su relación con la diversidad cultural característica del mundo actual, donde las migraciones y desplazamientos son temas relevantes: "Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización" de Carolina Duek y "Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales" por María Dilia Mieles y María Cristina García, este último con base en las discusiones realizadas en la Línea de Investigación "Crianza y Desarrollo Infantil" del programa de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Se aborda también en esta sección el tema de la socialización en referencia a niños y niñas en situación de riesgo en una interesante e iluminadora reflexión de Patricia Murrieta, sobre las relaciones de poder como determinantes de la permanencia de niños en la calle, con base en su experiencia con niños de la calle en México.

El segundo tema de reflexión es el relativo al *rol de los padres en el desarrollo de los niños y niñas*, abordado por Ana María Mesa y Ana Cristina Gómez en su artículo referido al desarrollo de bebés prematuros: "La Mentalización como estrategia para promover la Salud Mental en bebés prematuros".

En tercer lugar aparece como tema de reflexión el de la *educación inicial* y que es presentado en tres artículos: Mariela Caputo y Gabriela Gamallo analizan la educación inicial en lo relacionado con "La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños", y Rosa Julia Guzmán y Mónica Guevara analizan las concepciones que los educadores tienen sobre la infancia en relación con sus aprendizajes y sus prácticas en los procesos de alfabetización en su artículo: "Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores". Relacionada con el tema anterior está la reflexión de Diva Nelly Mejía sobre la importancia de la motivación para la lectura desde la primera infancia: "Lectura en pañales para llegar a la escuela".

Un último tema de reflexión que aparece en la primera sección de esta Revista es el de *la protección social y su relación con las categorías de niñez,* analizado en el caso de Argentina por Leandro Luciani en su artículo: "La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad".

En la **Segunda Sección de la Revista: Estudios e Investigaciones**, se presentan trabajos que proporcionan una buena muestra del interés investigativo en la región sobre la problemática de la infancia, la crianza y el desarrollo de niños y niñas. Se incluyen investigaciones realizadas en Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y México, dos de estos son estudios multinacionales. Igualmente permite la muestra de artículos tener una visión de la diversidad de enfoques y estrategias de investigación con que la problemática es abordada por los investigadores de la región, quienes la asumen con diversas estrategias investigativas etnográficas, fenomenológicas, con predominio de aproximaciones cualitativas sin excluir algunos estudios de corte empírico analítico.

El tema inicial es la *Crianza*, que inaugura nuestro recorrido por la investigación regional, con seis artículos resultados de investigaciones; el primero de Ianina Tuñón estudia las características de la familia y nivel socioeconómico sobre la socialización, en su artículo "Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia"; en segundo lugar está el artículo "Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires" de Laura Santillán quien hace una exploración antropológica sobre la crianza y la educación infantil en contextos urbanos pobres del Gran Buenos Aires. También se presenta un estudio sobre comportamientos, actitudes y patrones de crianza en 78 municipios del departamento de Boyacá, Colombia, en la investigación realizada por Alba Nidia Triana, Liliana Ávila y Alfredo Malagón denominada "Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá". La siguiente investigación en este tema, estudia la problemática de la violencia en la familia explorando las prácticas de violencia materna hacia los niños y niñas y su impacto en el vínculo materno-filial; esta investigación estuvo a cargo de Mauricio Hernando Bedoya y Mary Lucy Giraldo.

Encontramos un subgrupo de investigaciones en el tema de crianza que estudia la *crianza en relación con grupos étnicos*. El primer estudio, presentado por Carolina Remorini, explora la relación entre movimiento,

salud e identidad, en una mirada multidisciplinar desde la antropología, la sociología y la psicología; discute los hallazgos fruto de la investigación etnográfica acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil realizada en comunidades Mbya Guaraníes de Misiones, Argentina. En el último estudio de este subgrupo, Ana Carolina Hecht y Mariana García presentan una investigación realizada en un barrio Toba situado en la periferia de Buenos Aires, sobre las categorías étnicas y la adscripción a estas por parte de los niños y niñas.

Un segundo grupo de investigaciones que emergen lo constituye estudios relativos a la *construcción de la identidad de género y la percepción sobre sexualidad en niños y niñas.* La primera investigación es sobre la construcción de la identidad de género en niños de comunidades campesinas en Costa Rica; su autor, Mauricio Menjívar titula su investigación "Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica". La segunda investigación en esta temática explora en niños y niñas en la ciudad de Neiva, Colombia, su percepción y explicación sobre diferentes situaciones referentes a la sexualidad; en ella Carlos Bolívar Bonilla explora el tema desde la perspectiva de las justificaciones morales, lo que muestra en su artículo "Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad".

Un grupo de tres investigaciones que tratan sobre la *problemática de los niños en la calle* da continuidad a nuestra relación de los contenidos de este número. El primero es un estudio realizado en Chile y Ecuador, en el que las investigadoras Patricia Guerrero y Evelyn Palma analizan las representaciones sociales sobre educación de niños y niñas en situación de calle de Santiago y Quito evidenciando la percepción de expulsión y exclusión de la escuela por parte de estos niños y niñas. En otra investigación, Ladislao Adrián Reyes y Juan de Dios González exploran el tema de las instituciones de atención a los niños en situación de calle y sus programas educativos desde la adecuación y capacidad de respuesta a las características de los niños y niñas, evidenciando una educación paliativa y un control punitivo. Por último, en una mirada estimulante, Sabine Cárdenas analiza el proceso de cambio de vida experimentado por tres niños de la calle, que tienen una experiencia exitosa en su proceso de reincorporación social y construcción de un proyecto de vida alternativo.

Dos artículos hacen referencia a la importante temática de la *educación inicial*; en el primero de estos Beatriz Elena Zapata y Leonardo Ceballos investigan sobre la caracterización del rol y perfil del educador para la primera infancia, explorando la opinión que sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia se tiene en Chile y Colombia; para ello consultan diversos tipos de actores: directivos docentes, apoderados de la educación, familias, estudiantes y profesionales de otras áreas.

En otra investigación realizada en Argentina por Nora Scheuer, Montserrat de la Cruz y María Sol Iparraguirre, se investigan las concepciones de 120 niños y niñas de educación preescolar y primer grado en escuelas públicas de Argentina acerca del aprendizaje en tres dominios: dibujo, escritura y notación numérica.

Tres investigaciones podrían ubicarse en la amplia temática de la *salud mental y física de los niños y niñas*; en el primero de estos trabajos Marta Isabel López y Mónica Schnitter estudian la relación entre el contexto relacional primario del niño(a) con problemas en el aprendizaje y las dificultades de aprendizaje (DA). En una temática cercana Luisa Matilde Salamanca presenta la investigación que permitió diseñar, validar y determinar la confiabilidad de un instrumento para evaluar limitaciones y restricciones de niños y niñas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), tema de gran relevancia para la detección temprana y tratamiento de estos trastornos en niños y niñas. Por último, se estudia el tema de la obesidad infantil en su relación con los hábitos alimenticios en Sonora, México. Este tema de importancia, dado que se constituye hoy en día en un problema internacional de salud, es investigado por Juana María Meléndez, Gloria María Cañez, y Hevilat Frías en un grupo de niños de 7 a 10 años.

El tema concerniente a la *participación infantil* es explorado en una investigación realizada por Silvia Paulina Díaz, quien indaga, en niñas y niños escolarizados habitantes de la ciudad de Medellín, Colombia, acerca de sus representaciones sociales sobre el ejercicio ciudadano, encontrando como resultado que las niñas y niños se muestran preparados para ejercer su derecho a la participación, pero que se presentan dificultades en prácticas sociales que los incluyan y permitan dicha participación.

El tema del *castigo* como elemento en el proceso de socialización infantil es explorado en un estudio histórico con enfoque arqueológico realizado por Arley Fabio Ossa, quien en una perspectiva genealógica "describe discontinuidades y condiciones de existencia y emergencia del castigo en el campo de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia en el caso del Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880".

Constituye un interesante estudio histórico que permite rastrear orígenes de prácticas de socialización aún vigentes en nuestros días.

Al cierre de la sección de investigación se presenta un importante estudio en *construcción de indicadores* locales sobre la situación de la niñez. Ana María Osorio y Luis Fernando Aguado, definen un conjunto de indicadores que permite "analizar el bienestar y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en distintas áreas: salud, educación, alimentación, vivienda digna, y la exposición a riesgos tempranos como el trabajo y la maternidad" en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Los indicadores adaptados a contextos específicos son una herramienta fundamental para evaluar el impacto de la aplicación de políticas públicas a favor de la infancia y de los programas, a través de los cuales dichas políticas se concretan en la práctica de seguimiento del cumplimiento de la convención y las metas del milenio en los derechos de los niños y niñas. Con este artículo interesante, "Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca", cerramos esta sección del número monográfico sobre crianza y desarrollo infantil de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Estamos seguros de que el número de la revista que presentamos, a través de los aportes de los autores e investigadores, contribuye a la construcción de este campo de conocimiento y a su impacto en la política y práctica a favor de las niñas y de los niños latinoamericanos y del Caribe.

El contenido de las secciones tercera (Informes y Análisis) y cuarta (Revisiones y Recensiones) de la revista lo pueden consultar texto completo en la versión digital de la revista. En la sección tercera se pueden leer las dos convocatorias que están abiertas para enviar artículos: "Convocatoria para el volumen 9 número 1 (enero-junio de 2011), número monográfico sobre investigaciones en juventud y prácticas políticas en y/o sobre América latina y el Caribe" y "Convocatoria para el volumen 9 número 2 (julio-diciembre de 2011), número monográfico: Infancia y Adolescencia".

Este año la Revista ha sido accesada a tres nuevos índices bibliográficos internacionales: Ebsco, Prisma y Doac, lo que representa un avance en el nivel de visibilización e impacto en la comunidad científica y académica.

También les presentamos y damos la bienvenida a los nuevos integrantes de nuestros comités Científico y Editorial. Ingresan al Comité Editorial: Sonia Maria da Silva Araújo, de Brasil, Doctora en Educación y profesora de la Universidad Federal de Pará, en la ciudad de Belém en Brasil; Janssen Felipe da Silva, también de Brasil, Doctor en Educación y profesor de la Universidad Federal de Pernambuco y Patricia Granada Echeverri, de Colombia, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira. Al Comité Científico ingresa José Luis Grosso, de Argentina, Doctor en Antropología y profesor de la Universidad Nacional de Catamarca. Con el ingreso de esta selecta nómina, la Revista fortalece los procesos académicos e investigativos y editoriales.

En este desarrollo de fortalecimiento también estamos redireccionando nuestros objetivos en llegar a la comunidad académica e investigativa nacional e internacional con la implementación de nuevos sistemas y tecnologías de punta que nos permitirá una interlocución permanente y en línea con los usuarios. Con esta finalidad estamos instalando el programa "Open Journal System" (OJS) para que la gestión de contenidos y editorial de la revista sea en línea y el acceso a los contenidos e información de la revista esté abierto de manera permanente. También estamos en el proceso de rediseño de la revista y construcción de una página web interactiva y dinámica. Estos son objetivos que se tienen previstos para fin de año.

La editora invitada,

María Cristina García Vesga

El director-editor

Héctor Fabio Ospina Serna

Editorial

Apresentação do Volume 8 Número 2 de Julho-Dezembro de 2010, Número Monográfico em Criação e Desenvolvimento Infantis

A Revista Latino-Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude e a Linha de Pesquisa em Criança e Desenvolvimento Infantis do Programa de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do CINDE e da Universidade de Manizales tem promovido, de maneira conjunta, este número monográfico sobre o assunto de Criança e Desenvolvimento Infantis. É satisfatório ver a numerosa e valiosa resposta em artigos como conseqüência desta convocatória, o que reflete o interesse por esta problemática importante da parte dos pesquisadores e pensadores em ciências sociais e humanas no presente.

No ano passado, a Revista publicou um número monográfico sobre a Infância: "Panorama da pesquisa em Infância na America Latina no Século XXI", em coincidência com a celebração dos vinte anos da promulgação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CIDN). A partir desta data tem-se renovado o interesse pelos estudos que visam avaliar a aplicação da Convenção com respeito à promulgação de políticas em favor da infância e pela avaliação do impacto dessas políticas na situação da infância.

A convocatória para participar neste número da Revista acontece num momento no qual na Colômbia tem-se gerado avanços importantes no reconhecimento da importância da primeira infância e na necessidade de gerar programas para responder às grandes necessidades de nossas crianças como também para lograr o cumprimento dos seus direitos. Tem-se desenhado e logrado a aprovação da Política para a Primeira Infância[1], fruto de um esforço significativo e mancomunado de entidades públicas e privadas e do setor das ONGs, como também de pesquisadores, acadêmicos e participantes no campo da primeira infância pelo reconhecimento de um enfoque integral na atenção à população infantil e à criação das condições mínimas para um desenvolvimento sano dos meninos e das meninas. Neste mesmo esforço, aprovou-se recentemente a Lei 1295 do dia 6 de abril do ano 2009 que rege a atenção integral dos meninos e das meninas da primeira infância dos setores mais pobres da população.

A expectativa desta convocatória visa a explorar o interesse regional dos acadêmicos e dos pesquisadores no estudo da temática de criação e desenvolvimento, crendo firmemente na relação estreita e positiva existente entre a pesquisa e o melhoramento das práticas em favor da infância. Este número busca contribuir à criação de um mundo mais favorável para o desenvolvimento dos nossos meninos e meninas na Região Latino Americana, do Caribe e do mundo; de ambientes mais prósperos para seu desenvolvimento, e à proteção e garantia dos seus direitos, na convicção que somente o esforço coordenado que integre a teoria, a pesquisa e a prática, com a contribuição das diversas esferas da sociedade onde participem os promotores de incidência política, os desenhadores e os executores de programas, pesquisadores, acadêmicos, pensadores e sonhadores, e com a superintendência e participação da sociedade civil, se poderá lograr esta meta.

A reflexão sobre os assuntos *da criação e do desenvolvimento infantis* faz referência a duas temáticas que afetam os meninos e as meninas, suas famílias e a sociedade em geral, e que esta relacionada com os contextos familiares e sociais onde as crianças se desenvolvem, com o impacto que estes tem sobre seu desenvolvimento, sobre suas capacidades atuais e futuras em todas as dimensões do desenvolvimento

[1] "Colômbia pela Primeira Infância", Ministério da Proteção Social, Ministério da Educação Nacional, Instituto Colombiano de Bem-Estar da Família, DNP-DDs_ss Versão aprovada, Bogotá, D.C., 03 de Dezembro de 2007.

humano, sobre suas possibilidades para ser membros ativos, participantes e colaboradores na sociedade, e também para ser seres humanos justos e felizes.

Na **Primeira Secção da Revista** apresentam-se artigos de *reflexão teórica ou ensaios baseados em pesquisas previas* que abordam temáticas diferentes com referência à criação e ao desenvolvimento infantis. Em primeiro lugar, temos incluídos três artigos que abordam os temas da *socialização dos meninos e das meninas em contextos diferentes* e em sua relação com a diversidade cultural característica do mundo atual, onde as migrações e os deslocamentos são temas relevantes: "Infância, desenvolvimento e conhecimento: os meninos, as meninas e sua socialização" de Carolina Duek, como também "Apontamentos sobre a socialização infantil e construção de identidade em ambientes multiculturais" de Maria Dilia Mieles e María Cristina García. Este último artigo esta baseado em discussões da Linha de Pesquisa "Criação e Desenvolvimento Infantis" do programa de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude da Universidade de Manizales e do CINDE. Aborda-se também nesta seção o tema da socialização com referência à meninos e meninas em situação de risco, numa reflexão interessante e iluminadora de Patricia Murrieta, sobre as relações de poder como determinantes da permanência das crianças na rua, com base em sua experiência com crianças da rua no México.

O segundo tema de reflexão tem relação com o *papel dos pais no desenvolvimento dos meninos e das meninas,* abordado por Ana María Mesa e Ana Cristina Gómez em seu artigo relativo ao desenvolvimento de bebês prematuros: "A Mentalização como estratégia para promover a Saúde Mental em bebês prematuros".

Em terceiro lugar aparece como tema de reflexão a *educação inicial* apresentado em três artigos. Mariela Caputo e Gabriela Gamallo analisam a educação inicial com relação à "Qualidade do Jardim Maternal e sua influência no desenvolvimento cognitivo das crianças"; Rosa Julia Guzmán e Mónica Guevara analisam as concepções que os educadores tem sobre a infância em relação com suas aprendizagens e suas práticas dos processo de alfabetização inicial e aprendizagem dos educadores". Em relação com o assunto anterior está a reflexão de Diva Nelly Mejía sobre a importância da motivação na leitura desde a primeira infância: "Leitura inicial para chegar à escola".

Um último tema de reflexão que aparece na primeira seção desta Revista é aquele sobre a *proteção social e sua relação comas categorias da infância,* analisado no caso da Argentina por Leandro Luciani em seu artigo: "A proteção social da infância: subjetividade e pós-direitos na segunda modernidade".

Na **Segunda Seção da Revista: Estudos e Pesquisas** apresentam-se trabalhos que proporcionam uma boa amostra do interesse pesquisador na região sobre a problemática da infância, a criação e o desenvolvimento dos meninos e das meninas. Incluem-se pesquisas realizadas na Argentina, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador e o México, duas das quais são estudos multinacionais. Igualmente, a amostra de artigos tem uma visão de diversidade de enfoques e estratégias de pesquisa com a qual é enfocada a problemática pelos pesquisadores da região, os quais a assumem com diversas estratégias de pesquisa etnográficas, fenomenológicas, com predomínio de aproximações qualitativas sem excluir estudos de tipo empírico analítico.

O tema inicial é a *Criação* que inaugura o nosso percurso pela pesquisa regional, com seis artigos resultados de pesquisas. O primeiro artigo é de Ianina Tuñón que estuda as características da família e o nível sócio-econômico sobre a socialização em seu artigo "Determinantes das oportunidades de criação e socialização na infância e na adolescência. "Em segundo lugar está o artigo "As configurações sociais da criação em bairros populares do Grande Buenos Aires" de Laura Santillán, quem faz uma exploração antropológica sobre a criação e a educação infantil em contextos urbanos pobres do Grande Buenos Aires. Também apresenta-se um estudo sobre os comportamentos, atitudes e padrões de criação em 78 municipalidades do Departamento de Boyacá, Colômbia, na pesquisa conduzida por Alba Nidia Triana, Liliana Ávila e Alfredo Malagón denominada "Padrões de criação e cuidado de meninos e meninas no Estado de Boyacá". A pesquisa seguinte neste tema estuda a problemática da violência na família e explora as práticas da violência materna com os meninos e as meninas, como também seu impacto no vínculo materno-filial; esta pesquisa foi realizada por Mauricio Hernando Bedoya e Mary Lucy Giraldo.

Encontramos um subgrupo de pesquisas no tema de criação o qual estuda a *criação em relação com grupos étnicos.* O primeiro estudo, apresentado por Carolina Remorini, explica a relação entre movimento,

saúde e identidade, numa olhada multidisciplinar desde a antropologia, a sociologia e a psicologia; discute os achados da pesquisa etnográfica sobre as representações e práticas relacionadas com a criação e o desenvolvimento infantil realizada em comunidades Mbya Guaranis de Misiones, Argentina. No último estudo deste subgrupo, Ana Carolina Hecht e Mariana García apresentam uma pesquisa realizada num bairro Toba localizado na periferia de Buenos Aires, sobre as categorias étnicas e a adscrição a elas da parte dos meninos e das meninas.

Um segundo grupo de pesquisas é constituído por estudos relativos à *construção da identidade de gênero e à percepção sobre a sexualidade nos meninos e nas meninas.* A primeira pesquisa é sobre a construção de identidade de gênero em crianças de comunidades camponesas na Costa Rica. O seu autor, Mauricio Menjívar titula sua pesquisa "Crianças que tornam-se homens: Conformação de identidades masculinas de agricultores na Costa Rica". A segunda pesquisa nesta temática explora, em meninos e meninas da cidade de Neiva, Colômbia, sua percepção e explicação sobre diferentes situações referentes à sexualidade. Carlos Bolívar Bonilla explora o assunto desde a perspectiva das justificações morais, no seu artigo "Justificações morais dos meninos e das meninas sobre a sexualidade".

Um grupo constituído por três pesquisas sobre a *problemática das crianças na rua* dá continuidade à nossa relação de conteúdos deste número. O primeiro é um estudo realizado no Chile e no Equador, onde as pesquisadoras Patricia Guerrero e Evelyn Palma analisam as representações sociais sobre a educação dos meninos e das meninas da rua em Santiago e Quito, evidenciando a percepção de expulsão e exclusão da escola pela parte destes meninos e destas meninas. Em outra pesquisa, Ladislao Adrián Reyes e Juan de Dios González exploram o assunto das instituições de atenção às crianças da rua e seus programas educativos desde a adequação e a capacidade de resposta às características dos meninos e das meninas, evidenciando uma educação paliativa e um controle punitivo. Por último, numa olhada estimulante, Sabine Cárdenas analisa o processo de mudança de vida experimentado por três crianças da rua, que tem uma experiência exitosa no seu processo de re-incorporação social e construção de um projeto de vida alternativo.

Dois artigos fazem referencia à temática importante da *educação inicial*. No primeiro, Beatriz Elena Zapata e Leonardo Ceballos pesquisam sobre a caracterização do papel e do perfil do educador para a primeira infância, explorando a opinião que sobre o papel do profissional da educação para a primeira infância temos no Chile e na Colômbia. Com este fim consultam-se diversos tipos de atores: diretivos docentes, representantes da educação, famílias, estudantes e profissionais em outras áreas.

Em outra pesquisa realizada na Argentina por Nora Scheuer, Monserrat de La Cruz e María Sol Iparraguirre, pesquisam-se as concepções de 120 meninos e meninas de educação pré-escolar e do primeiro grau das escolas públicas da Argentina sobre a aprendizagem em três domínios: desenho, escrita e notação numérica.

Três pesquisas poderiam ser situadas na ampla temática da *saúde mental e física dos meninos e das meninas.* No primeiro destes trabalhos, Marta Isabel López e Mónica Schnitter estudam a relação entre o contexto relacional primário do menino ou da menina com problemas de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem (DA). Numa temática vizinha, Luisa Matilde Salamanca apresenta a pesquisa que permitiu desenhar, validar e determinar a confiabilidade de um instrumento para avaliar limitações e restrições de meninos e meninas com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), um assunto de grande relevância para a detecção temporã e tratamento destes transtornos nos meninos e nas meninas. Por último, estuda-se o tema da obesidade infantil na sua relação com os hábitos alimentícios na cidade de Sonora, México. Este tema importante que se torna hoje em dia num problema de saúde internacional é pesquisado por Juana María Meléndez, Gloria María Cañez e Hevilat Frías num grupo de crianças com idades entre 7 e 10 anos.

O tema referente à *participação infantil* é explorado numa pesquisa realizada por Silvia Paulina Díaz, quem indaga, com meninos e meninas escolarizados da cidade de Medellín, Colômbia, sobre suas representações sociais respeito ao exercício cidadão, encontrando como resultado que os meninos e as meninas apresentam-se preparados para exercer seu direito à participação, mas que também apresentam dificuldades nas práticas sociais que os incluem e que permitem tão participação.

O assunto do *castigo* como elemento no processo de socialização infantil é explorado num estudo histórico com enfoque arqueológico realizado por Arley Fabio Ossa, quem, numa perspectiva genealógica,

"descreve as continuidades e condições de existência e emergência do castigo no campo da instrução pública nos Estados Unidos da Colômbia, no caso de Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880". Constitui um estudo histórico interessante que permite seguir as origens de práticas de socialização ainda em vigor nestes dias.

Para fechar esta seção de pesquisa, apresenta-se um estudo importante sobre a *construção de indicadores* locais respeito à situação da infância. Ana María Osorio e Luis Fernando Aguado definem um conjunto de indicadores que permitem "analisar o bem-estar e o cumprimento com os direitos dos meninos e das meninas em áreas diferentes: saúde, educação, alimentação, casa digna, e com a exposição aos riscos temporais como o trabalho e a maternidade, no Estado do Valle Del Cauca, Colômbia. Os indicadores adaptados à contextos específicos são uma ferramenta fundamental para avaliar o impacto da aplicação de políticas públicas em favor da infância e dos programas, através dos quais tais políticas se consolidam na prática de seguimento da convenção e das metas do milênio respeito aos direitos dos meninos e das meninas. Com este artigo interessante "Uma olhada à situação da infância no Valle Del Cauca" fechamos esta seção do número monográfico sobre a criação e o desenvolvimento infantil da Revista Latino Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Temos a certeza que o número da Revista que estamos apresentando, através dos contributos dos autores e dos pesquisadores, contribui à construção deste campo do conhecimento e à seu impacto na política e na prática em favor das meninas e dos meninos Latino Americanos e do Caribe.

Os conteúdos da terceira (Relatórios e Análises) e da quarta (Revisões e Recensões) seções desta Revista podem ser consultados de texto completo na versão digital da mesma. Na terceira seção podem-se ler duas convocatórias que estão abertas: "Convocatória para o Volume 9 Número 1 (Janeiro-Junho, 2011), número monográfico sobre pesquisas em juventude e práticas políticas na America Latina e o Caribe", e a "Convocatória para o Volume 9 Número 2 (Julho-Dezembro, 2011), número monográfico: Infância e Adolescência".

Neste ano, a Revista tem sido acessada à três novos índices bibliográficos internacionais: Ebsco, Prisma e Doac; o que representa um avanço ao nível de visibilização e impacto na comunidade cientifica e acadêmica.

Igualmente apresentamos e damos as nossas boas-vindas aos novos integrantes de nossos comitês Científico e Editorial: Sonia María da Silva Araújo, do Brasil, Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pará, na cidade de Belém, Brasil; Janssen Felipe da Silva, também do Brasil, Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de Pernambuco; como também Patricia Granada Echeverri, da Colômbia, Doutora em Ciências Sociais, Infância e Juventude e Professora da Universidade Tecnológica de Pereira, Colômbia. Ao Comitê Científico chega José Luis Grosso, da Argentina, Doutor em Antropologia e Professor da Universidade Nacional de Catamarca. Com a chegada destes novos integrantes, a Revista fortalece os processos acadêmicos, editorias e de pesquisa.

Nesta política de fortalecimento estamos redirecionando os nossos objetivos para chegar à comunidade acadêmica pesquisadora nacional e internacional mediante a implementação de novos sistemas e tecnologias de ponta que vai permitirmos uma interlocução permanente e estar em linha com os usuários. Com este fim estamos instalando o programa "Open Journal System" (OJS) para que a gestão de conteúdos e a editorial da Revista estejam em linha e o acesso aos conteúdos e às informações da Revista esteja aberto de maneira permanente. Estamos também no processo de redesenho da Revista e da construção de uma pagina web interativa e dinâmica. Estes são alguns dos objetivos que temos para o próximo ano.

A editora convidada,

María Cristina García Vesga

O Diretor-Editor

Héctor Fabio Ospina Serna

Editorial

Presentation of Volume 8 Number 2, July-December 2010, a monographic issue on Infantile Rearing and Development.

The Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth and the Research Line on Child Rearing and Development of the Doctorate Program on Social Sciences, Childhood and Youth of CINDE and the University of Manizales, have jointly promoted the publication of this monographic issue on Child Rearing and Development. It is satisfactory to see the great and valuable response to this call, consisting of articles on this topic, which undoubtedly reflects the interest resulting from this important problem by researchers and thinkers on social and human sciences nowadays.

Last year the journal published a monographic issue on Childhood: "Research Panorama in Childhood in Latin America in the XXI Century", thus coinciding with the twenty years of the promulgation of the International Convention on Children's Rights. Effective this date, the interest on studies that aim at evaluating the implementation of the Convention with reference to the promulgation of policies favoring childhood, and that aim at evaluating the impact of those policies on the situation of childhood, has been retaken.

The call for participating in this issue of the Review takes place in a moment in which new important advances on the recognition of early childhood have been taking place in Colombia, and the need to generate programs to satisfy the great needs of our children in order to achieve the compliance of their rights is also in vogue. The Policy for Early Childhood, the result from a significant joint effort made by public and private entities, by NGO's, as well as by researchers, scholars and apprentices in the field of early childhood has been designed and approved. This policy aims at recognizing an integral approach concerning the care of infantile population and the creation of the minimal conditions for the healthy development of both boys and girls. Concomitantly, Law 1295 of April 6 of 2009 which regulates the integral care to be provided to both boys and girls in early childhood of the poorest sectors of the population has been sanctioned.

The expectation from this call aimed at exploring the regional interest by scholars and researchers in the study of child rearing and development, based upon the firm belief in the existence of the narrow and positive relation between research and improvement practices to favor children. This issue aims at contributing to the creation of a more favorable world for the development of our boys and girls in the Latin American Region, the Caribbean and in the world; of healthier environments for their development and of the protection and guarantee of their rights. Also, the conviction that just with the coordinated effort that integrates theory, research and practice and, with the participation of the diverse social spheres, political promoters, designers, program conductors, researchers, scholars, thinkers and dreamers, along with the overseeing and participation of civil society, it will be possible to meet this scope.

The reflection on *child rearing and development* refers to two topics affecting both boys and girls, their families and the general society, and is related to familial and social contexts where children develop, to their present and future capacities in all dimensions of human development, to all their possibilities to be active members, participants and contributors to society, and to be just and happy human beings. The concern about this problem is clearly reflected in the articles published in this number, which, at the same time, shows the richness on the reflection and regional research.

The **First Section of the Review** shows some articles *on the theoretical reflection or essays based upon on previous researches*, which approach different topics concerning child rearing and development. First, we have included three articles approaching topics on *socialization of boys and girls in different contexts* and on their relation to the cultural characteristic of the world today, where migrations and displacements are very relevant: "Childhood, development and knowledge: boys and girls and their socialization" by Carolina Duek, and "Notes on child socialization and identity construction in multicultural environments" by María Dilia Mieles and María Cristina García. This last article is based on discussions that took place in the "Child Rearing and Development" Research Line of the Doctorate Program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of the University of Manizales and CINDE. This section also approaches the socialization with reference to boys and girls in risky situations by means of an interesting and lightening reflection by Patricia Murrieta, about power relations as determinants of children's permanence on the street, based upon her experience with children in Mexico streets.

The second reflection topic refers to *The parents' role in the development of boys and girls,* approached by Ana María Mesa and Ana Cristina Gómez in their article on premature babies: Mentalization as a strategy to promote Mental Health in premature babies".

The third topic is a reflection on *early education* which is presented in three articles: Mariela Caputo and Gabriela Gamallo analyze early education with reference to "The quality of the Maternal Garden and its influence on the children's cognitive development", and Rosa Julia Guzmán and Mónica Guevara analyze educators' conceptions on childhood with reference to their learning and practices in the course of their alphabetization processes in their article "Educators' conceptions on childhood, early alphabetization and learning". With reference to the preceding topic is Diva Nelly Mejía's article on the importance on reading motivation from early childhood: "Early reading to get to school".

A last reflection topic that appears in the first section of this Review concerns *"social protection and its relation with childhood categories"*, analyzed, in the case of Argentina, by Leandro Luciani in his article: "Childhood social protection: subjectivity and post-rights in second modernity".

The **Second Section of the Review: Studies and Researches** presents some works displaying a very good sample of regional research interest concerning the problems on childhood and boys and girls' rearing and development. It includes research studies conducted in Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador and Mexico; two of these studies being multinational ones. At the same time, this section permits to have a perspective about the diversity of research approaches and strategies implemented by regional researchers, who make use of distinct researching ethnographic and phenomenological strategies, with the predominance of qualitative approximations without excluding analytical empirical studies.

The starting topic is *Rearing*, which opens our trip through regional research, with six articles resulting from research studies. The first one by Ianina Tuñón studies the characteristics of the family and the socio-economic level about socialization in her article "Determinants of rearing and socialization opportunities in childhood and adolescence". In the second article, "Social configurations of rearing in popular neighborhoods in Great Buenos Aires", Laura Santillán anthropologically explores child rearing and education in poor urban contexts in Great Buenos Aires. There is also a study on behaviors, attitudes and rearing patterns in 78 municipalities in the Province of Boyacá, Colombia, carried out by Alba Nidia Triana, Liliana Ávila and Alfredo Malagón entitled "Boys and Girls' rearing and care patterns in the Province of Boyacá". The next research on this topic studies the problems concerning familial violence by exploring the maternal violence practices on boys and girls, as well as its impact on the maternal-filial bond. This research was conducted by Mauricio Hernando Bedoya Hernández and Mary Lucy Giraldo.

We find a sub-group of researches on rearing that studies *rearing with reference to ethnic groups.* The first one, presented by Carolina Remorini, explores the relation between movement, health and identity, from a multidisciplinary, anthropological, sociological and psychological perspective. She discusses the findings from an ethnographic research about the representations and practices related to child rearing and development, carried out in the Mbya Guarani Missions, Argentina. In the last study in this subgroup, Ana Carolina Hecht and Mariana García present a research study conducted in a Toba neighborhood, in the periphery of Buenos Aires, about the ethnic categories and adscription to them by boys and girls.

The second group of researches emerges from studies concerning *the construction of gender identity*

and perception about boys and girls' sexuality. The first study is on the construction of gender identity in children belonging to countryside communities in Costa Rica. Its author, Mauricio Menjívar entitles his research as "Boys who become men: Male identity conformation in Costa Rican farmers". The second research with reference to this topic explores, in boys and girls in the city of Neiva, Colombia, his perception and explanation about different sexuality situations. Carlos Bolívar Bonilla explores this topic from the perspective of moral justifications, in his article entitled "Moral justifications about sexuality in boys and girls".

Three researches about the *problems of street children* give continuity to our relation of contents in this issue of the Review. The first is a study conducted in Chile and Ecuador, where the researchers Patricia Guerrero and Evelyn Palma analyze the social representations about street boys and girls in Santiago and Quito, thus evidencing the perception of expulsion and exclusion from school by these boys and girls. In another research, Ladislao Adrián Reyes and Juan de Dios González explore the topic concerning the caring institutions and the street children, as well as their educational programs from the perspective of their adaptation and response capacity to the boys and girls' characteristics, by evidencing a palliative education and a punitive control. To end, in a positive look, Sabine Cárdenas analyzes the process of life change experimented by three street boys, who have a successful experience in their process of social reincorporation and construction of an alternative life project.

Two articles refer to the important topic of *early education.* In the first, Beatriz Elena Zapata and Leonardo Ceballos look into the characterization of the role and profile of the early childhood educator by exploring the opinion about the role of the education professional in early childhood held in Colombia and Chile. Accordingly, they consult various types of actors: directive teachers, education representatives, families, students and professionals in other fields.

In another research study conducted in Argentina by Nora Scheuer, Monserrat de la Cruz and María Sol Iparraguirre research the conceptions of 120 boys and girls at pre-school and first grade of primary school in Argentinian public schools about learning in three domains: drawing, writing and numerical notation.

Three research studies could be placed within the wide range of topics on *mental and physical health of boys and girls.* In the first of them, Marta Isabel López and Mónica Schnitter study the relationship existing between the primary relational context of the boy or girl with learning problems and learning disabilities (DA). Very nearly, Luisa Matilde Salamanca presents the research study that allowed to design, validate and define the reliability of an instrument to assess limitations and restrictions in boys and girls with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), a topic of great significance for the early detection and treatment of these disorders in both boys and girls. Finally, the topic concerning child obesity and its relation with food habits in Sonora, Mexico, is studied. This topic, which has become today an international health problem, is researched by Juana María Meléndez, Gloria María Cáñez and Hevilat Frías in a group of children with ages ranging from 7 to 9 years.

The issue concerning *child participation* is dealt with in a research study carried out by Silvia Paulina Díaz, who looks, in schooling boys and girls inhabiting the city of Medellín, Colombia, into their social representations about the citizen exercise, thus finding that boys and girls are prepared to exert their right to participation, but they exhibit difficulties in social practices that include them and favor such participation.

The topic of *punishment* as an element in the process of child socialization is explored in a historical study, with archaeological approach, conducted by Arley Fabio Ossa, who, in a genealogical perspective, "describes discontinuities, existence conditions and emergency of punishment in the field of public instruction in the United States of Colombia, in the case of the Sovereign State of Antioquia, from 1867-1880".

To close this research section, there is an important study concerning *the construction of local indicators* about the situation of childhood. Ana María Osorio and Luis Fernando Aguado define a set of indicators that allow "to analyze the welfare and compliance with the rights of boys and girls in various fields: health, education, nutrition, proper lodging and the exposure to early risks such as work and maternity" in the Province of Valle del Cauca, Colombia. The indicators adapted to specific contexts are a fundamental tool to assess the impact from the implementation of public policies to favor childhood and the programs,

through which such policies are consolidated in the follow-up of the compliance with the convention and the millennium scopes on the rights of boys and girls. With this interesting article, "A look at the childhood situation in the Province of Valle del Cauca", we close this section of the monographic issue on child rearing and development of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth.

We are sure that this issue will, through the contributions of authors and researchers, contribute to the construction of this field of knowledge and to its impact on policies and practices for the benefit of both boys and girls in Latin America and in the Caribbean.

The content of the third (Reports and Analyses) and the fourth (Reviews and Recensions) sections of the journal may be consulted entirely at the digital version of the publication. In the third section there are two calls which are open to receiving articles: "Call for Volume 9 Number 1 (January-June, 2011), a monographic number on research about youth and political practices in Latin America and the Caribbean, and the "Call for Volume 9 Number 2 (July-December, 2011), monographic number: Childhood and Adolescence".

This year, our journal has been accessed to three new international bibliographic indices: Ebsco, Prisma and Doac, which means and advance in the level of visibilization and impact on the scientific and academic community.

We also introduce and welcome the new members of our Scientific and Editorial Committees: Sonia Maria da Silva Araújo, from Brazil, Doctor in Education and Professor at the Federal University of Pará, in Belem, Brazil; Janssen Felipe da Silva, from Brazil too, Doctor in Education and Professor at the Federal University of Pernambuco; and Patricia Granada Echeverri, from Colombia, Doctor in Social Sciences, Childhood and Youth, and Professor at Technological University of Pereira, Colombia. José Luis Grosso, from Argentina, Doctor in Anthropology and Professor at National University in Catamarca is the new member of the Scientific Committee. With these new members, the journal strengthens its editorial, research and academic processes.

We are also redirecting our goals to reach the national and international academic and research community through the implementation of new systems and leading edge technology, which will allow us a permanent and on-line interlocution with our users. With this purpose, we are installing the "Open Journal System" (OJS) Program so that the management of contents and the editorial of the Review be on line, and the access to the contents and the information of the publication be open permanently. We are also in the process of redesigning the journal and constructing a new interactive webpage. These are goals that we are considering for next year.

Guest editor

María Cristina García Vesga

Director-Editor

Héctor Fabio Ospina Serna

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización*

*Carolina Duek***
Docente Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Primera versión recibida febrero 24 de 2010; versión final aceptada junio 15 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el presente artículo abordo los diferentes contextos en los que los niños y niñas de seis a ocho años se desarrollan en la actualidad. No se trata sólo de un intento de caracterización de los niños y niñas de dicha edad, sino de una aproximación al complejo universo infantil a partir de diferentes abordajes teóricos y metodológicos. Mi hipótesis es que la socialización y los marcos en los que crecen los niños y las niñas no pueden entenderse por fuera de los discursos que circulan en el ecosistema comunicativo en el que están inmersos. La educación, los medios de comunicación, la relación con pares y los discursos que circulan en torno de ellos, son los ejes para analizar el desarrollo y la constitución subjetiva de los niños y niñas de clase media habitantes de grandes ciudades y con acceso a determinados consumos culturales. Propongo, en consecuencia, el análisis de estos elementos y el debate de sus roles.*

Palabras clave: Infancia, Desarrollo, Trayectoria social, Ecosistema comunicativo, Educación, Familia.

Infância, desenvolvimento e conhecimento: os meninos, as meninas e a sua socialização

• ***Resumo:*** *No presente artigo abordo os diferentes contextos nos que os meninos e meninas de seis a oito anos se desenvolvem na actualidade. Não se trata só de uma tentativa de caracterização dos meninos e meninas de dita idade, senão de uma aproximação ao complexo universo infantil a partir de diferentes abordajes teóricos e metodológicos. Minha hipótese é que a socialização e os marcos nos que crescem os meninos e as meninas não podem se entender por fora dos discursos que circulam no ecosistema comunicativo no que estão inmersos. A educação, os meios de comunicação, a relação com pares e os discursos que circulam em torno deles, são os eixos para analisar o desenvolvimento e a constituição subjetiva dos meninos e meninas de classe média habitantes de grandes cidades e com acesso a determinados consumos culturais. Proponho, em consequência, a análise disto.*

Palavras-chave: Infância, Desenvolvimento, Trajectória social, Ecosistema comunicativo, Educação, Família.

Childhood, development and knowledge: boys and girls and their socialization

• ***Abstract:*** *In this article we approach the different contexts of development in which children from six to eight years old grow nowadays. This is not only an attempt of characterization of children of that age but also an approach to the complex universe of childhood considering different theoretical and methodological views. Our hypothesis is that socialization and the frames in which children grow can not be understood beyond the discourses that circulate in the communicative ecosystem in which they are inmersed. Education, media, the relationship with equals and the discourses that circulate among them are the axis to analyze the development and the subjetive constitution of children of middle classes from big cities and with access to certain cultural*

---

* Este artículo forma parte de una investigación mayor en el marco de realización de la tesis de doctorado titulada "Infancia, juego y pantallas: transformaciones en la relación entre los niños, el juego y la televisión (1980-2008)" y financiada por el Conicet.

** Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Magister en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Becaria Instituto de Investigaciones Gino Germani. La beca de posdoctorado tiene su sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires. La sede de la investigación es el Instituto Gino Gernani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
Correo electrónico: duekc@ciudad.com.ar

consumptions. We propose, thus, the analysis of these elements and the debate of its roles.

Keywords: Childhood, Development, Social Path, Communicative Ecosystem, Family.

-1. Introducción. -2. Los contextos: aperturas y clausuras. -3. La infancia y el ecosistema comunicativo. -4. La infancia, la escolaridad y los modos de construcción de conocimiento: una aproximación. -Lista de referencias.

1. Introducción

El interés por abordar la constitución y definición de los sujetos se relaciona claramente con la complejidad misma de dicha noción. Pensar a los sujetos exige —necesariamente— reponer entramados complejos que articulan las trayectorias sociales, culturales y educativas, que no son lineales sino que están estrechamente ligadas a las condiciones materiales y simbólicas de existencia. Diversas investigaciones y abordajes de las ciencias sociales y naturales intentaron dar cuenta de los modos en que los individuos devenían agentes sociales en su paso por instituciones diseñadas para tal fin (Foucault, *passim*; Agamben, 2003; Arendt, 2003; Sennett, 1978, entre tantos otros).

Lo que aquí me interesa es el modo en que se caracterizan y caracterizaron a los niños y niñas, en especial, a los de 6 a 8 años, en diferentes investigaciones y abordajes, focalizándose en la infancia como etapa constitutiva de la subjetividad en relación con el desarrollo y la socialización. Será a través de un entramado de nociones, definiciones y posicionamientos como podremos comenzar a pensar complejamente la constitución del sujeto-infante que nos ocupa.

2. Los contextos: aperturas y clausuras

En su famosísimo manual, Gessell ([1974] 1993) sostiene que en los niños y las niñas de 6 a 8 años se da un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva. Considera, también, que entre los 7 y los 8 años se da un proceso de 'dramatización' en el cual aquello que cuesta incorporar o identificar pasa a ser representado por los niños y las niñas, para así poder procesarlo. Complementariamente, sostiene que hay un alto nivel de identificación por parte de los niños y las niñas con los personajes de la televisión, de libros y de películas.

Si bien esto no es *todo* lo que Gessell tiene para decir sobre los niños y las niñas de 6 a 8 años (el manual, como cada uno de los destinados a diferentes franjas etáreas, es copioso en información y desarrollo), pareciera ser una interesante "fotografía" de un grupo promedio de niños y niñas de esa edad. Y es entonces cuando aparece, irremediablemente, la tentación de tomar esa imagen, cerrarla y estabilizarla para, desde allí, describir lo que un "niño-medio" de 6 a 8 años *es*. Pero, por más tentador que (nos) parezca, es inevitable complejizar ya no sólo las características de los niños y las niñas sino, también, los modos de acceder a estos repertorios de imágenes. Aparecen, entonces, los contextos, los lazos de sociabilidad, las trayectorias sociales y educativas, los procesos que atraviesan los sujetos en su crecimiento, aprendizaje y relación con el mundo: es decir, no hay modo de abordar —en este caso— la infancia por fuera de las condiciones materiales y simbólicas que la hacen —o no— posible. Es por ello que no se trata de descartar la cita de Gessell sino de usarla como disparador para pensar cómo analizar las articulaciones que se dan entre infancia, historia, sujetos, política(s) y cultura. Porque, como sostiene Ginzburg,

> (…) de la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación. Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada (Ginzburg, 1981, p. 18).

2.1. Aperturas

Mi punto de partida es, entonces, doble: la *provocación* —en el sentido heideggeriano, 1966— que retomo de Gessell, y la constatación que comparto con Ginzburg. ¿Qué significa, entonces,

pensar a los sujetos dentro de esta "jaula flexible" desde la cual se puede ejercer una "libertad condicionada"?

Freud, en su caracterización de los períodos que atraviesan los sujetos en su constitución psíquica, asocia el que llama "período de latencia" a los niños y las niñas del segmento con el que trabajamos. La comprensión del espesor problemático y, a la vez, fundamental, en la vida de los niños y las niñas y en su relación con el entorno durante ese período, exige aquí algunas precisiones. Para Freud (1925) "el período de latencia es un fenómeno fisiológico" en el que el florecimiento temprano de la sexualidad y las aspiraciones hasta entonces vivas, caen bajo la represión. "Durante este período de latencia total o simplemente parcial, se constituyen los poderes anímicos que luego se oponen a la pulsión sexual y la canalizan, marcándole su curso a la manera de dique" (Freud, 1905, p. 395). Estos "diques" serán muy importantes para la cultura y la normalidad ulterior del individuo. El deseo sexual es sublimado y el deseo de aprender toma su lugar. La energía disponible es invertida en el descubrimiento del mundo que los rodea por fuera, ya, del ámbito familiar.

La cultura opera, por un lado, en la canalización del deseo sexual y, por otro, en la presentación de los lazos sociales (y sus potenciales relaciones) como parte de la integración del sujeto. Es importante, para el niño o niña, la presencia de sujetos adultos que operen como modelos con los cuales identificarse porque, en este período, desarrollan la imitación de las personas adultas como entretenimiento, "hacen con y como" ellas. El desplazamiento de energía habilita, finalmente, la aparición de un conjunto de actividades, intereses y valores fundamentales en las interacciones con pares y sujetos adultos significativos. El juego grupal desplaza al individual, y poco a poco se van incorporando reglas que el niño o niña sigue ordenadamente, dado que ya reflexiona, se pone en lugar de otros; en consecuencia: gana autonomía en su discurrir social. Las actividades con los pares tienden a estar separadas en función del género: varones y mujeres, niños y niñas, juegan separados en muchos casos y esto puede explicarse, claro está, desde las características propias del período.

En el período de latencia el niño o niña desarrolla funciones cognitivas y afectivas que contribuyen a la "conquista" de la socialidad en direcciones variadas pero confluyentes, terrenos en los que los niños y las niñas van a invertir su energía sexual "latente". El niño o niña de 6 a 8 años es un sujeto en su devenir, es una potencia que pasa a integrar el tejido social y a *adaptarse* a su dinámica y reglas, un "yo" en proceso de estructuración. Será desde su conocimiento que, en la pubertad —en la etapa genital—, se unificarán y desarrollarán los impulsos sociales.

Ahora bien, si pensamos en el niño o niña de 6 a 8 años como una abstracción, caeremos inevitablemente en el error de estructurar nuestros pensamientos de la siguiente manera: "todo niño o niña de entre 6 y 8 años es capaz de… e incapaz de…". Lo que me interesa aquí es salir de estas conceptualizaciones para pasar a pensar en la compleja relación entre historia y cultura que habla y nos habla en todo momento.

Bogoyavlensky y Menchinskaya (1986) sostienen que la caracterización psicológica de un período de edad supone considerar los procesos y las características de la actividad de pensamiento que se forman con el aprendizaje considerado en su conjunto. Es decir, no hay un modo *a priori* de caracterizar un período de edad, sino que la posibilidad de hacerlo supone entrelazar diferentes elementos que operan en su definición. Estos autores forman parte de lo que Cecchini (2004) llama "los psicólogos de la educación soviéticos", grupo del cual Vigotsky es un integrante clave. Sostienen luego que "una interpretación materialista del 'desarrollo interno' comprende, pues, el análisis de los cambios psicológicos que se determinan bajo la influencia de los estímulos externos, 'asimilando' las condiciones existentes en el sistema nervioso, o sea, aquellas 'huellas' que en éste quedan por influencia de la experiencia precedente" (1986, p. 63). Esta explicación del desarrollo interno desplaza —según Bogoyavlensky y Menchinskaya— a la superestructura idealista y resuelve dialécticamente la aparente contradicción entre influencias biológicas e influencias sociales. Este elemento es uno de los ejes de los desarrollos de Vigotsky, quien "propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como 'internalización' mediada de la cultura y, por lo tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo" (Castorina, 1996, p. 11). Siguiendo la concepción materialista, Vigotsky sostuvo que "las interacciones vividas en

determinados contextos socio-culturales pueden facilitar, inhibir o modificar el desarrollo y el modo de funcionamiento de las funciones psicológicas superiores" (Ramos de Vasconcellos & Guimaraes Santana, 2004, p. 19).

Ahora bien, ¿supone esto, entonces, un pasaje de la suma de características esperables a una especie de relativismo absoluto en los modos de pensar, analizar y caracterizar a los sujetos? Evidentemente, esa no es la línea de trabajo que se desprende del conjunto de autores mencionado. Lo que se abre es un universo múltiple, rico y variado para analizar la diversidad ya no sólo como algo positivo o negativo sino como un elemento intrínseco, necesario y fundamental en la propia constitución subjetiva. ¿Podemos, sin embargo, hablar de "los niños y las niñas de 6 a 8 años"? Por supuesto, si lo hacemos en un momento histórico-político-cultural específico que nos permita analizar, compleja y articuladamente, las "etapas" o períodos que los niños y las niñas atraviesan. Pero, claro, no como un escalonamiento de corte evolucionista de "logros a obtener", sino como un complejo proceso en el que una etapa se funde, discute y contradice la anterior y la siguiente; como un proceso que no es "superador" sino que se articula dialécticamente con su predecesor y con su sucesor. Un proceso, finalmente, a través de cuya complejidad se constituyen y estabilizan los modos en que se interactúa socialmente, en la posibilidad misma de desplazar el deseo sexual e invertir esa energía en la socialidad. No es casual que los sistemas educativos (incluso sin *confesarlo* explícitamente) hayan construido un escalonamiento según el cual la escuela primaria —como primer núcleo importante de conocimientos y dinámicas— comienza a los seis años, edad en la que la latencia, en su función afectiva y cognitiva, implica la búsqueda de nuevos conocimientos y relaciones sociales.

2.2. Aperturas (una vez más) y una sistematización

Vigotsky reconoce que Piaget fue el primero en caracterizar positivamente el pensamiento infantil, que lo hizo considerando lo que sí hay en el niño o niña: en sus características distintivas y en las propiedades del pensamiento. Le reconoce, además, su afán por evitar las generalizaciones y por basarse en el empirismo. Esta concesión no es inocente. Es inevitable mencionar aquí la tan conocida polémica que los unió[1]. Tal vez, como efecto de lectura, pareciera que Vigotsky estaba más preocupado por analizar y debatir lo que Piaget planteaba[2]. Claro está que, como toda polémica, ayuda —aunque sintetiza y desplaza— a articular posiciones, pensamientos e ideas. Castorina (*op. cit.*) sostiene que las posiciones no han sido bien planteadas por los lectores y reescritores de dicho *enfrentamiento*; agrega, luego, que debe tomarse en cuenta todo aquello que une a ambos autores y dejar un poco de lado aquello que (tanto) los diferencia. Comparten, dice, un espíritu dialéctico en el núcleo de sus problemas.

Entonces, lo que aquí propongo —humilde y osadamente, a la vez— es articular lo desarrollado anteriormente de modo tal que nos ayude a pensar las características del sujeto-niño o sujeto-niña de 6 a 8 años *situado históricamente* y condicionado por su desarrollo cognitivo. Revisaré algunos elementos propuestos por Piaget que contribuirán a despejar las dudas respecto de este sujeto-niño o sujeto-niña.

La vasta obra de Piaget exige selecciones y recortes a la hora de su abordaje. Sin intenciones de ser exhaustiva, presentaré una síntesis de sus descubrimientos y análisis en torno a las diferentes etapas que definió como de "desarrollo cognitivo del niño". Su ojo minucioso identificó los modos en que se iba complejizando el niño o niña, y se preguntó de qué manera eso podía sintetizarse en diferentes períodos. Es usual encontrar en ciertos trabajos (más que nada en los de divulgación que, por simplificar, a veces desplazan núcleos problemáticos) una emulación de la teoría piagetiana como de "escalones" que se relacionan de manera no problemática. Es importante dejar claro que las etapas que identificó Piaget deben pensarse dialécticamente, es decir, no como "un paso que sucede a otro que lo precede" sino como estructuraciones y desestructuraciones complejas.

Piaget identifica cuatro períodos. El primero es el sensorio-motor que se extiende hasta los 24 meses. Esta etapa precede al desarrollo del lenguaje y se caracteriza por una inteligencia práctica, basada en las acciones y percepciones concretas. El niño o niña va construyendo una serie de esquemas de

[1] Consultar al respecto Castorina y Dubrovsky (2004) y Castorina *et al.* (1996).

[2] Ver, por ejemplo, el capítulo II de *Pensamiento y Habla*, Vigostky (*op. Cit.*).

asimilación y va organizando sus esquemas en una relación espacio-temporal causal. Es un período de ejercicio de los reflejos y las reacciones del niño o niña que están relacionadas con sus tendencias intuitivas. El cuerpo es no sólo el soporte sino también el medio para el aprendizaje y los desplazamientos.

El segundo período es el pre-operacional, que se extiende de los dos a los siete años. En él se consolida el lenguaje y hay un avance significativo en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse. Los principios de este período son la imitación y la asimilación. Piaget analiza en profundidad la génesis de la imitación que, sostiene, es central junto con el juego para seguir de manera contínua el paso de la asimilación y la acomodación sensorio-motriz a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación. La continuidad funcional entre el sensorio-motor y el representativo orienta la constitución de las estructuras sucesivas.

El pensamiento mágico y el egocentrismo estarían muy presentes en esta etapa —que se extiende entre los dos y los cinco años—. Esto supone que considera que los acontecimientos pueden producirse "mágicamente", como en los cuentos y cree, a su vez, que es el centro desde el cual se organiza el (su) mundo. "El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus 'centraciones', es decir, que en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia de esta realidad deformando las relaciones según el punto de vista de éste" (Piaget, *op. cit.*, p. 388). Se construye, entonces, un modo de aproximación al entorno, estructurado sobre un punto de vista que no puede sino ser el propio, que se organiza en torno a lo "mío" y al "yo hice eso posible". Esta percepción no está solamente centrada sobre sí mismo sino que se extiende sobre los objetos inanimados y el pensamiento: los dos existen "realmente". El niño o niña considera las cosas tal como las ve, independientemente de la perspectiva. Para Piaget, el pensamiento del niño o niña de tres a siete años aproximadamente se caracteriza por tres aspectos identificables: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad.

> El niño explica aquello que ve, el mundo, con los medios de los que dispone. Respecto de los mismos elementos, con la evolución de sus aptitudes lógicas, dará otras explicaciones, cada vez más situadas en una perspectiva causal y verificable, adquiriendo, poco a poco, la aptitud del descentramiento (Chiva, 1994, p. 54, traducción propia).

El pensamiento es, en este período, no reversible e intuitivo, mágico, sin referencias temporales o espaciales —antes y después no operan como organizadores—. La experiencia se relaciona con un aquí y ahora y la percepción de la contingencia se organiza en función de lo inmanente. La representación y el juego sólo pueden comprenderse en el marco de este tipo de pensamiento que habilita una serie de acciones, cuya significación debe ser puesta en relación con las capacidades cognitivas de los niños y las niñas.

La centralidad del pensamiento mágico se relaciona con, por un lado, la importancia que tiene el modo de construcción de este pensamiento y las formas que asume a lo largo de la vida de los sujetos. Es decir, si bien la hegemonía de este tipo de pensamiento va desplazándose en el camino hacia la adultez, no ocupa un lugar menor en la actividad psíquica de los sujetos durante toda su vida. Por otra parte, hay una cantidad de enfoques que pueden identificarse como directrices de la organización de la escolaridad, que tienen como objetivo desplazar de manera definitiva al pensamiento mágico para instalar en su lugar —y con pretensión de permanencia— al pensamiento lógico-concreto y, luego, al abstracto. El *descrédito* del pensamiento mágico en la educación lleva, en algunos casos, a coartar la libertad de los razonamientos y la creatividad en pos de una estructuración de las actividades psíquicas que "garanticen" la integración "correcta y esperable" del niño o niña a la sociedad en general, y al sistema educativo en particular.

Dije más arriba que el principio de este período se relaciona con la imitación y la asimilación. Puntualmente, entre los 2 y los 7 años la imitación representativa se expande y generaliza bajo una forma espontánea. Un año más tarde la imitación se hace reflexiva y se integra o reintegra en la inteligencia misma. Es decir, la imitación exterior se funde con la imagen mental del modelo y se da una inversión de la situación en relación con el estadío anterior de la imitación, en el que se imitaba de manera indiferenciada (Piaget, *op. cit.*, p. 381). Ahora, el niño o niña consigue imitar

nuevos modelos diferidamente: la imitación se independiza de la acción actual. Entre los 7 y los 8 años se da un notable y triple progreso: hay imitación del detalle con análisis y reconstrucción inteligente del modelo; hay *conciencia* de imitar —una disociación neta entre lo que proviene de afuera y lo que pertenece al yo—; hay selección, porque la imitación no interviene sino en función de necesidades personales.

Entre los 7 y los 12 años se identifica el período de las operaciones concretas en el que el niño es capaz, entre otras cosas, de considerar otros puntos de vista; puede razonar sobre el todo y las partes simultáneamente, puede reproducir una secuencia de eventos y construir series en diferentes direcciones —con la presencia de los objetos involucrados—. Los niños y las niñas de 7 a 8 años tienden a disminuir el egocentrismo y a volverse más sociocéntricos. De los 12 años en adelante se desarrolla la etapa de las operaciones formales. En ella pueden llegar a resolverse situaciones complejas sin necesidad de tener los objetos frente a sí; el niño o niña ya posee un pensamiento lógico y formal, hipotético–deductivo, y es capaz de proyectar antes de realizar una acción.

Estos estadíos se articulan, dije, dialécticamente. No se trata de pensarlos solamente como sucesivos. El pensamiento mágico no desaparece del todo, se disfraza, muta, adquiere otra piel y aparece en distintos momentos en la vida de los niños y las niñas y de los sujetos adultos. Lo que es importante notar es que, si bien los modos de aprendizaje hegemónicos tienden a favorecer el pensamiento lógico-concreto y llevan a la posibilidad de la abstracción como meta, hay todo un sector del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas que no se organiza del mismo modo, que no tiene necesariamente un anclaje con regímenes de representación estructurados. De lo que se trata es de reconocer el pensamiento mágico en las acciones cotidianas, en los modos en que los niños y las niñas estructuran sus diálogos, sus juegos y sus interacciones.

Trataré de conjeturar, en lo que sigue, los modos y los espacios en los que el pensamiento mágico y el lógico-concreto se intersectan, cruzan o enfrentan. Hemos precisado, por un lado, que no podemos cristalizar *un* sujeto-infante de 6 a 8 años. Hemos presentado, también, una serie de elementos que permiten pensar los modos en los que se puede caracterizar un período de edad en un momento histórico, cultural y político determinado. Hemos complementado el desarrollo con la mención breve de las etapas de Piaget y la importancia que tiene la imitación en los modos en los que se desarrolla la inteligencia. En las páginas sucesivas intentaré, con todo lo dicho, presentar un posible sujeto-niño —-contemporáneo— de 6 a 8 años, sus acciones, dichos, preferencias y elecciones.

3. La infancia y el ecosistema comunicativo

El conjunto de niños y niñas que aquí me interesa son aquellos pertenecientes a la clase media urbana, escolarizada, con acceso a algunos de los principales productos que ofrece la industria cultural —cine, teatro, televisión, revistas, etcétera—. No apunto a buscar un conjunto de rasgos "aplicables" a todos sino, como dice Hoggart ([1957] 1990), a indagar sobre los elementos de uniformidad de un sistema cultural. Entonces sí se vuelven pertinentes las actividades favoritas de las nenas y nenes, las películas más vistas, la ropa más usada, entre otros elementos.

Para analizar a los sujetos-niños contemporáneos tenemos que retomar lo que Martín-Barbero define como "ecosistema comunicativo" (2003), que cambia no sólo las pautas de los modos de conocer sino de los de circulación del conocimiento. Este "ecosistema" no puede dejar de lado a los medios de comunicación y al *marketing* dirigido a los niños y las niñas. Para pensar a los niños y las niñas de hoy, de 6 a 8 años, debemos tomar en cuenta de manera ineludible los sistemas que operan sobre ellos y ellas, interpelándolos como alumnos, consumidores, "demandadores" —en su relación asimétrica con sus padres y madres en el acceso al dinero—, autónomos, dependientes. La infancia, dice Sandra Carli, se relaciona con dos temporalidades: "la del niño como un cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto" (2002, p. 14). Es decir, ese cuerpo en crecimiento está sometido y se somete a los sistemas que operan sobre él. Es en este sentido en el que debemos retomar la afirmación de Vigotsky respecto de la relación desarrollo/aprendizaje: "el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria" (*op. cit.*, p. 30).

Esta prehistoria tiene que ver con, diría Bourdieu (*passim*) su *habitus*, con los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos que constituyen su modo de *acceso* al mundo. Si, a los dos años, los niños y las niñas ya son duchos en el manejo del control remoto y saben que en el canal 46 está *Discovery Kids*, canal en el cual en una franja horaria más o menos precisa pasan el programa de "Barney, el dinosaurio", podemos decir que parte del bagaje con el que los niños y las niñas de 6 años ingresan a la escuela primaria excede los conocimientos básicos: más bien, podemos decir que a los 6 años, un niño o niña alimentado, con acceso a los medios de comunicación —aunque sea a la televisión y a algún tipo de reproductor de películas—, comienza su escolaridad formal con un conjunto de saberes que se anticipan, incluso, a la alfabetización. Para Vigotsky es necesario reponer no sólo el contexto general sino los contextos particulares en que esos niños y niñas devienen sujetos sociales, los modos en que lo hacen —y pueden hacerlo— y los estímulos a que están expuestos.

He mencionado, enfáticamente, que no hay uniformidad ni homogeneidad en los modos en que se llevan adelante las prácticas. De hecho, dije al comienzo que no se podía "calcular a priori" el nivel de desarrollo de un niño o niña. Un concepto interesante que aún no he mencionado pero que atraviesa todo mi trabajo, es el de "zona de desarrollo próximo". Éste consiste en considerar dos niveles de desarrollo: por un lado, el de las funciones psicointelectivas que ha conseguido el niño o niña por un proceso de desarrollo ya realizado y, por otro, el nivel de tareas realizables con la ayuda de sujetos adultos. Los modos en que los niños y las niñas son interpelados en las sociedades contemporáneas se relacionan con la definición de un rol clave de los sujetos adultos como elementos coadyuvantes para su desarrollo —más allá de que en muchos de los programas para niños y niñas las personas adultas sean representadas como un mundo-otro descartable, que es incapaz de comprender a los "niños de hoy"—.

Podría conjeturar que en las sociedades contemporáneas, el nivel de inclusión de los niños y las niñas en el mundo de consumo —como hecho concreto o como deseo atenazante— *depende*, como siempre, del sujeto adulto-facilitador. Si la zona de desarrollo potencial permite determinar los futuros pasos del niño o niña y la dinámica de su desarrollo, y examinar no sólo lo que ha producido sino lo que producirá en su proceso de maduración, hay que tener en cuenta el rol de los padres y madres, ya no sólo como auxiliares en tareas creativas, plásticas e imaginativas sino, también, en los modos en que estos chicos y chicas están siendo incorporados acríticamente al mercado de bienes.

Desde la pasta dental "especial de las princesas" o de los "Power rangers" a las pantuflas de "Shrek", el muñeco de "Toy Story" y el shampoo de "Barbie", todo aquello que usan los niños y las niñas cotidianamente aparece en "ediciones especiales". El repertorio de elementos-accesorios nos permite analizar dos cosas que marca Linn (2004) en su libro *Consuming Kids*: en los niños y niñas de 6 a 8 años se da un proceso según el cual los consumos destinados para su edad específica son despreciados por, paradójicamente, infantiles. En cambio, todo lo relacionado con la franja etárea siguiente aparece como seductor, tentador; en consecuencia, como objeto de deseo. Es probable que los niños y las niñas a esa edad construyan su deseo no tanto en función de lo que les gusta o no, sino más bien en torno a lo que saben que "debiera gustarles" para consumir como los "más grandes". Esto supone, por parte de los niños y las niñas, una selección: la oferta parece vasta —en una falacia de pluralidades tan poco diferentes como homogéneas— y se da un fenómeno que los publicistas gustan llamar "targetización hacia dentro del segmento". Definen este procedimiento como un conjunto de consumos que constituyen identidades parciales hacia dentro del segmento de edad. Esto opera, claramente, en los modos en que los niños y niñas seleccionan sus preferencias, cómo demandan aquello que quieren; cómo se articula su deseo con aquello que se ofrece en su entorno y cómo se filtran —o no— esas demandas. Lo que parece ser un hecho indiscutible es la uniformidad de los productos que se ofrecen y de las situaciones que se (re)presentan. Esto trae como (lamentable) consecuencia la desaparición del asombro: "los tiempos contemporáneos parecen estar inmunizados contra el asombro" (Entel, 2006, p. 36). Todo tiende a ser previsible, igual que lo pasado; se pierde esa cualidad a través de la cual se "ve el mundo por primera vez para que aflore en experiencias futuras, para que pueda indagar a partir de la curiosidad, ensayar caminos diferentes a los ya establecidos, innovar" (*idem*, p. 34). Esto es, sin dudas, una pérdida que está presente, en su

ausencia, en el desarrollo de los niños y las niñas.

Pensar una caracterización, particularmente, de los consumos culturales de los niños y niñas de 6 a 8 años supone, entonces, considerar no sólo aquello que está dirigido *especialmente* a ellos sino ampliar las miradas hacia otros segmentos de edad, como puntualizamos con Linn. El objeto de deseo tiende a estar puesto en los consumos ofertados a los niños y niñas de la siguiente franja etárea. De allí que en muchos casos "cueste" entender por qué una nena de 6 años ve un programa con contenidos que exceden sus competencias comprensivas. Pareciera, podríamos conjeturar incluso, que no importa tanto si se entiende o no; si es "para su edad" o no; sino que ver, leer, discutir y jugar sobre determinados contenidos vistos en los medios de comunicación van a formar parte de esa imagen de sí, esa *face*, diría Goffman (1974) que los niños y niñas quieren presentar ante sus pares, y también ante los adultos que los rodean.

La capacidad que tienen ya estos niños y niñas para expresar su punto de vista, para discutir sobre lo que piensan, sobre lo que ven en televisión, sobre lo que ven en Internet, supone un comienzo de las que serán, más adelante, sus competencias lingüísticas, su capital. En este sentido, Luria (1986) sostiene que la asimilación del lenguaje oral permite a la persona incorporar la experiencia del género humano. Cuando el niño o niña aprende, agrega; asimila una experiencia humano-social que no podría asimilar sino mínimamente, si su desarrollo estuviera determinado sólo por la experiencia directa. Las interacciones con sus pares, con sus docentes y con los sujetos adultos habilitará a los niños y niñas, ya en el comienzo de su escolarización, a poner en práctica aquello que, de su entorno, relevan para su posterior uso: modos de expresión, de presentación de argumentos, de razonamiento —en las posibilidades de la edad, claro—. Se van enriqueciendo, a su vez, su experiencia, sus posibilidades de asimilación y acomodación al medio que lo rodea y sus propias capacidades expresivas y de pensamiento.

4. La infancia, la escolaridad y los modos de construcción de conocimiento: una aproximación

Para el desarrollo de los niños y las niñas en este complejo ecosistema, la educación como vector se vuelve muy relevante. Someter a reflexión los modos en que los niños y las niñas crecen no supone, solamente y como ya lo dije, pensar escalonadamente un desarrollo fisiológico. Implica, claramente, tratar de analizar y complejizar los modos en que los cambios, las rupturas, se incorporan de otra manera en sus vidas. El cambio en el valor del juego, para los niños y las niñas de 6 a 8 años, y su tendencia a estar cada vez más "anclados" en regímenes de verosimilitud —en detrimento del ya mencionado pensamiento mágico— supone, a priori, una "pérdida". De lo que se trata es de ver, entonces, cómo siguen operando estos elementos que no son *arcaicos* sino *residuales* —si usamos, desviadamente, a Williams, 1988— y que deben pensarse dialécticamente.

Del contexto que hemos recorrido brevemente se desprende, como lo mencioné más arriba, la centralidad —nunca puesta en duda aquí— de la educación/escolarización. ¿En qué sentido? En operar como una bisagra en la formación de los niños y las niñas quienes, si bien llegan con esa *prehistoria* que refiere a su propia —aunque breve— trayectoria social, carecen de elementos articuladores que se sintetizarán, más adelante, en la "formación de conceptos" con los cuales se desenvolverán socialmente[3]. Para Kostiuk (1986) la tarea de la enseñanza es desarrollar el pensamiento de los alumnos y alumnas, su capacidad de analizar y generalizar algunos fenómenos de la realidad y de razonar correctamente. Para él, la educación alcanza su objetivo inmediato y definitivo cuando pone en acción las capacidades potenciales del alumno o alumna y dirige su uso. La interacción de los diferentes elementos de la educación —intelectuales, morales, estéticos, prácticos y físicos— desempeña un papel importante, asegurando la participación del niño o niña en las diferentes actividades necesarias para un desarrollo de sus potencialidades en todas las direcciones. En la misma línea,

> (…) la educación fracasa si no toma en consideración las diversas interconexiones del niño con el ambiente, si está alejada de su vida real, de las condiciones subjetivas (sólo a través de las cuales puede actuar), de la precedente historia del desarrollo de cada alumno, de su edad y de sus características individuales, de

[3] Para ampliar, consultar Vigotsky (2007) especialmente los capítulos V y VI y Luria, Leontiev y Vigostky ([1986] 2004), tercera parte.

> sus capacidades, intereses, exigencias y otras actitudes hacia la realidad (Kostiuk, *op. cit.*, p. 54).

Allí reside la importancia de identificar los modos en que se estructura el ya revisado "ecosistema comunicativo" para entender no sólo la infancia contemporánea en general y a los niños y niñas de 6 a 8 años en particular sino, también, el modo en que la experiencia —en el sentido que Thompson, 1995, le imprime al término— contribuye —o no— en el aprendizaje, en la recreación misma de esa experiencia. Es importante, entonces, reflexionar sobre los modos en que debiera presentarse, siguiendo esta línea, toda la nueva "información" a los niños y las niñas para contribuir a que elaboren, en el proceso de aprendizaje articulado con el de desarrollo, conocimiento. Si com-partimos las posiciones que consideran al conocimiento como una construcción social, "como el producto de un complejo dialéctico donde intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos" (Entel, 1988, p. 13), sólo el modo procesual de los conocimientos puede permitir conocer "cabalmente". Este modo se basa "en la percepción inicial del todo y concibe cada elemento y a la totalidad como el producto de un proceso. "En vez de excluir las contradicciones y de buscar modelos homogéneos, considera esas contradicciones motores de cambio" (Entel, *op. cit.,* p. 19). Esto supone, entonces, que el sujeto al conocer no es pasivo, sino todo lo contrario, que conoce en una relación activa y compleja con el entorno y con sí mismo. Este enfoque está en la base de las investigaciones de Piaget, para quien

> (…) la inteligencia del niño es el resultado de un proceso de construcción complejo, arraigado en la interacción permanente del individuo con el medio, a través de la asimilación del mundo a las estructuras cognitivas, y a través de la acomodación de esas estructuras a los acontecimientos del mundo exterior[4] (*ídem*, p. 24).

Entonces, si los sujetos conocen activamente y en su escolarización complejizan ese conocimiento experiencial *previo* para llegar a la formación de conceptos que les permitan resolver situaciones en contextos diferentes al que fueron planteados, los modos de desarrollo y aprendizaje van a apuntar no a la incorporación mecánica, "de memoria", de aquello que se quiere transmitir, sino a la formación de esos sujetos-niños como tales, brindándoles herramientas para enfrentar las situaciones a las que el entorno los expone.

Los medios de comunicación, la publicidad, la llamada "targetización hacia dentro del segmento de edad" son, entre otros, los "estímulos" con los que el mercado busca cooptar a los consumidores-niños y, necesariamente, a sus padres-dadores. La construcción del conocimiento como proceso, del aprendizaje como un "momento" complejo, en el que los sujetos-niños deben ser activos, la articulación —no superación— dialéctica entre las etapas de desarrollo, el análisis material del desarrollo de la infancia, contribuyen a que podamos pensar no en un "niño-ideal" de 6 a 8 años, sino en un sujeto complejo, capaz de asociar, discutir, usar, apropiarse de lo que oye, de lo que ve, representar modelos ausentes, no como un receptor-pasivo sino como un sujeto activo en su propio desarrollo, en la propia diversificación de intereses, tareas, roles y elecciones.

Lista de referencias

Agamben, G. (2003). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Bogoyavlensky, D. & Menchinskaya, N. (1986). "Relación entre aprendizaje y desarrollo psicointelectivo del niño en edad escolar". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Castorina, J. (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación" en Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. & Dubrovsky (2004). (Comps). *Perspectiva de la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Noveduc.

Cecchini, M. (2004). "Introducción" en Luria, Leontiev y Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Chiva, M. (1994). "La pensée en construction" en *Manger magique. Aliments sorciers, croyances comestibles*. Paris: Autrement, Coll. Mutations/ Mangeurs.

[4] En este punto encuentro una fuerte disidencia entre Piaget y Vigotsky. Para ampliar consultar, Vigotsky (2007), especialmente los capítulos II y III.

Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Cuadernos Flacso.

Entel, A. (2006). *Infancias, varios mundos. Los más chiquitos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.

Freud, S. (1905). "Tres ensayos para una teoría sexual". En Freud, A. (1986) *Sigmund Freud. Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Madrid: Alianza.

Freud, S. (1925). "Presentación autobiográfica" en *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gessell, A. et al. ([1974] 1993). *El niño de 5 a 10 años.* Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva. *Edición revisada*.

Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnick.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.

Heidegger, M. (1966). "La question de la technique" en *Essais et conférences*. Paris: Gallimard.

Hoggart, R. ([1957] 1990). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México: Grijalbo.

Kostiuk, G. (1986). "Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover o childhood*. New York: New Press.

Luria, A. (1986). "El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en los niños normales y oligofrénicos". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Luria, L. & Vigotsky, L. ([1986] 2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Martín-Barbero, J. (2003). "Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar". En *Comunicación, medios y educación*, Roxana Morduchowicz (Comp.) Octaedro: Barcelona.

Ramos de Vasconcellos, V. & Guimaraes Santana, C. (2004). "Lev Vigostky: su vida y su obra: un psicólogo en la educación". En Castorina & Dubrosvsky (Comps.) *Perspectivas desde la obra de Vigostky*. Buenos Aires: Noveduc.

Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Ediciones Península.

Thompson, E. (1995). *Cuestiones en común*. Barcelona: Crítica.

Vigostky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Williams, R. ([1988] 2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Referencia:

Carolina Duek, "Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 799 - 808.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*

María Dilia Mieles*
Universidad del Magdalena, Colombia.

María Cristina García**
Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Primera versión recibida enero 21 de 2010; versión final aceptada julio 28 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Los procesos de socialización y construcción de identidad de los niños y niñas, vistos desde la multiculturalidad y las actuales problemáticas que los afectan, son tema central de reflexión en este artículo. En este empeño se retoman aspectos teóricos y conceptuales de importantes investigadores e investigadoras sociales que han convertido en objeto de reflexión y comprensión estos cruciales temas. Así mismo, se retoman diversos aspectos de los grupos sociales, sus características culturales y su incidencia en la formación de las nuevas generaciones.*
Palabras clave: socialización, construcción de identidad, infancia, sociedad, cultura.

Apontamentos Sobre a Socialização Infantil e a Construção de Identidade em Ambientes Multiculturais

• ***Resumo:*** *Os processos de socialização e construção de identidade dos meninos e das meninas, vistos a partir da multiculturalidade e as problemáticas atuais que os afetam são o assunto central da reflexão apresentada neste artigo. Com este propósito retomam-se aspectos teóricos e conceptuais de pesquisadores e pesquisadoras sociais importantes os quais tem tornado em objeto de reflexão e compreensão estes assuntos tão significativos. Igualmente, retomam-se vários aspectos da formação das novas gerações.*
Palavras-chave: socialização, construção de identidade, infância, sociedade, cultura.

Notes on Child Socialization and Identity Construction in Multicultural Environments

• ***Abstract:*** *Children socialization processes and identity construction are seen from multicultural point of view, current issues affecting these processes are the central theme of discussion in this article. To advance in this direction we base on the conceptual and theoretical thinking of important social researchers on these crucial issues. Also we have reflected on the cultural characteristics of different social groups, and their impact on the socialization of the new generations.*
Keywords: Socialization, identity construction, childhood, society, culture.

-1. Apertura. -2. Acerca de la socialización. -3. La identidad cultural - Construcción y reconstrucción de la identidad. -4. Conclusiones. –Lista de referencias.

"La noción de identidad no se sitúa en una sola encrucijada,
sino en más de una. Interesa a todas las disciplinas
e interesa también a todas las sociedades"
Claude Lévi-Strauss

---

* Este artículo fue elaborado en el marco de la reflexión sobre cultura y crianza en la Línea de Investigación Crianza y Desarrollo Infantil del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales.

** Licenciada en Psicología Educativa y Filosofía, Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magistra en Educación. Directora del Grupo de Investigación en Educación Infantil. Correo electrónico: mariadilia61@gmail.com

*** Psicóloga, Maestría en Investigación Curricular, Doctorado en Educación. Correo electrónico: mariacristinagarciav@yahoo.com.

1. Apertura

Tanto los cambios que introduce la globalización, como los cambios permanentes que tienen lugar en las sociedades contemporáneas, tienen implicaciones en la cultura y en el desarrollo de los individuos y de los grupos. Como nunca antes, las sociedades enfrentan actualmente movimientos sociales, voluntarios o forzados, que crean condiciones en las cuales el aislamiento cultural y la preservación de la cultura de origen de comunidades, grupos y familias, es raramente posible.

Desde las nuevas situaciones que afrontan los países más desarrollados, donde las migraciones de diversos tipos —económica, política o educativa— son cada día más frecuentes y numerosas, hasta los cambios que experimentan comunidades enteras y familias forzadas —por diferentes razones— a migrar de su lugares de origen, surgen nuevos retos a las dinámicas culturales de socialización y formación de identidad de los sujetos más jóvenes, y al rol de la familias en la crianza de sus hijos e hijas. Las comunidades receptoras deben aprender a convivir con los nuevos habitantes, y las comunidades migrantes deben aprender a vivir en sus nuevas condiciones enfrentadas con frecuencia a costumbres y valores diferentes a los propios. Esto genera nuevas condiciones para el desarrollo de los niños y niñas que es importante estudiar y comprender, a la vez que implica nuevos retos para la crianza y los procesos formativos más amplios.

Estas situaciones pueden ser generadoras de conflictos al interior de la familia y entre grupos sociales, pero pueden también ofrecer oportunidades —no en ausencia de dificultades y conflictos— para procesos de socialización, más complejos pero más diversos e incluyentes para la construcción de nuevas identidades y nuevas formas de asumir la ciudadanía.

Cómo se dan esos procesos, cuáles son los retos que enfrentan en sociedades multiculturales, qué dificultades emergen y qué oportunidades se abren hacia una mayor aceptación de la diversidad dentro de la multiculturalidad, son asuntos de reflexión importante en nuestro país y en el mundo.

En este ensayo recogemos el pensamiento de algunos autores y autoras que han trabajado estas temáticas dentro del marco de la multiculturalidad. Éste pretende ser una primera aproximación a una mirada sobre la socialización y construcción de identidad desde esta perspectiva, para comprender sus características, retos y dificultades, y para trabajar sobre las oportunidades en la construcción de un mundo más inclusivo. Esta reflexión tiene ya un recorrido en países que han vivido el fenómeno de migración por siglos, y más reciente en países como Colombia*, donde se dan simultáneamente grupos con tradiciones muy arraigadas, que han vivido históricamente en relativo aislamiento, con nuevas formas de migración,* sea esta forzada (desplazamiento) o migración económica. Pretende ser también una invitación a la investigación sobre un tema actual pero poco trabajado en nuestro contexto.

2. Acerca de la socialización

Podemos asumir en términos generales que la socialización es un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir (Abad, 1993). Igualmente, la socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura. Experiencias que se viven en muchos casos mediadas por la reflexión crítica de los sujetos implicados, hecho que imprime un carácter dinámico y complejo a estos procesos que se inician desde la infancia y que a través de sucesivas fases de mayor o menor intensidad se mantienen a través de toda la vida, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada vivencia, en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social.

La fase de socialización primaria, que ocurre generalmente en el seno de la familia, cualquiera sea su condición, "se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible" (Berger & Luckman, 2003, p. 165).

Por ello reafirmamos la importancia de que el niño o niña en su primera infancia cuente con lo que se ha denominado un *capital filial.* Éste se refiere, de acuerdo con Sánchez (2004):

> Al volumen, intensidad y diversidad de las relaciones socio-familiares, pero de

> manera más específica significa el *capital de pertenencias* que el niño dispone, entendiendo en un doble sentido la relación de pertenencia: a quien y a quienes se considera y se vive el niño perteneciente, y con qué pertenencias personales puede contar el mismo niño (p. 35).

En este aspecto, es necesario tener presente que la construcción de capital filial se ve drásticamente afectada cuando los niños y niñas pierden a su padres o a sus madres por fallecimiento o abandono, cuando surgen conflictos graves entre sus padres y madres o entre sus familiares cercanos, cuando están sometidos a la soledad, al desplazamiento, o viven en la calle, o están en lugares de protección, o habiendo sido adoptados tienen dificultades en la integración a las nuevas familias, en algunos casos con fuertes choques culturales.

En cualquier circunstancia, cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización utilizando diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales, mediante los cuales enseña o transmite a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creencias, mitos; cada sociedad transmite una cultura, aquella que en un momento dado es compartida por la mayoría de sus miembros, intentando que al final de todo ello, que inicialmente es arbitrario, se termine aceptando lo aprendido como normal, como bueno o como natural. Siguiendo el razonamiento de Berger y Luckman (2003):

> Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos… éstos mediatizan el mundo para él, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de las idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (p. 164).

Es evidente que los procesos de socialización se cumplen al interior de una cultura y que ésta en gran medida determina las creencias y acciones que comparten los miembros de un grupo respecto de la forma de criar a los hijos e hijas, y las metas parentales trazadas, aspectos que en buena medida definen cómo se van configurando los virajes cruciales en la existencia humana: el nacimiento, la crianza, el abandono de la infancia y el ingreso en la adolescencia, la aceptación del género y la declaración de sexo, el hacerse cónyuge, el hacerse padre o madre, la reconciliación con el envejecimiento y la muerte... (Sampson, 2000).

Cuando coexisten diversidad de culturas compartiendo un mismo espacio geográfico, situación cada vez más frecuente en el mundo globalizado, las distintas concepciones se entrecruzan y muchas veces resultan contradictorias en lo atinente a las metas de crianza, de socialización y construcción de identidad, lo que puede generar conflictos entre miembros de la comunidad, entre los padres y madres, entre padres y madres con sus hijos e hijas, y entre todos estos y los sujetos expertos que por alguna razón intervienen en el proceso. Estas situaciones son menos frecuentes en aquellas comunidades más cerradas, que han mantenido vigentes sus conocimientos ancestrales frente a la incorporación de las nuevas generaciones al espacio sociocultural.

Por ello se afirma que la socialización en las sociedades que conservan más genuinamente sus tradiciones puede crear unas identidades socialmente más definidas de antemano; es el caso de las comunidades indígenas, afrocolombianas o campesinas, poco influenciadas por culturas foráneas; por el contrario, en las sociedades complejas, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales mediante las que se pretende aprehender la realidad social y donde la ecuación "un grupo social igual a cultura" no funciona (Pujadas, citado por Marín, 2005, p. 33). Son ejemplo de esta situación los grupos humanos donde confluyen diversas culturas en espacios reducidos, circunstancia muy propia de las grandes ciudades y de los lugares que se han convertido en receptores de sujetos desplazados o inmigrantes.

Abordar los procesos de socialización de la primera infancia al interior del núcleo familiar, social y cultural desde una perspectiva multicultural[1], implica el reconocimiento de que la constitución paulatina como seres humanos y la construcción de la propia identidad, se definen en contraste con los otros, con los diferentes. Como actores sociales

[1] Utilizamos este término de manera genérica, para hacer referencia al hecho creciente de la diversidad cultural (nacional o étnica) que se produce en la mayoría de las sociedades occidentales.

nos ubicamos frente a nosotros mismos y frente a los otros desde el nacimiento. Es así como vamos construyendo y aprendiendo; en palabras de Berger y Luckman (2003):

> La noción del yo a partir de la adquisición del otro generalizado lo cual implica que el individuo se identifica no sólo con los otros concretos, sino con una generalidad de los otros, con una sociedad. La formación dentro de la conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización, que nos permite comprender que no sólo vivimos en el mundo, sino que participamos cada uno del ser del otro (p. 167).

Al tomar conciencia de la existencia de los otros seres humanos y de nuestra participación en el núcleo familiar y comunitario, empiezan a construirse lazos que unen filial y fraternalmente a los unos con los otros, generando un tejido social que contribuye al bienestar y gratificación de quienes se sienten incluidos. Las dificultades se hacen presentes si desde los primeros años se carece por alguna razón de esa red de relaciones filiales e interpersonales positivas, cuando se ha estado sometido a malos tratos, a la soledad, la indiferencia o la exclusión. En estos casos se deforma o deteriora no sólo la propia imagen o autoconcepto, sino también la idea de familia, comunidad o sociedad, produciendo sentimientos negativos que pueden cambiar por completo la trayectoria de vida de una persona.

En este sentido, Vigotsky (1974) plantea que el desarrollo humano no puede ser concebido como una característica del individuo independiente del contexto en el que éste piensa y actúa; por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras.

Es indudable que a medida que los seres humanos nos incorporamos a un grupo social determinado, no solamente aprendemos los valores, normas y formas de relación y producción de ese grupo, sino que también empezamos a participar en formas más amplias y complejas de organización social. Al respecto, Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo humano es producto de la interacción recíproca entre un sujeto activo, proposicional, y el ambiente que le rodea. El ser de la persona entonces es influido continuamente por los ambientes y valores presentes en un conjunto de estructuras seriadas o niveles incluyentes como son: el microsistema (actividades e interacciones en los alrededores inmediatos de la persona), el mesosistema (conexiones o interrelaciones entre microsistemas como los hogares, las escuelas y grupos de pares), el ecosistema (fenómenos sociales, económicos, que ocurren en el entorno e influyen sobre el desarrollo de la persona), y el macrosistema (contexto cultural o subcultural o de clase social, ideologías o creencias en el que están inmersos todos los sistemas).

No es extraño que en esta compleja red de relaciones entre estructuras, fuertemente atravesadas por las culturas y las formas de organización social y económica, se presenten versiones contradictorias sobre los procesos de crianza, los objetivos de la formación y las expectativas frente a las nuevas generaciones; ello repercute en la falta de claridad sobre cómo orientar estos procesos y, en algunos casos, en dejar a la deriva o delegar las responsabilidades propias en otros integrantes del sistema.

A pesar de las contingencias señaladas, el papel formador de la familia, cualquiera sea su tipo, sigue siendo decisivo en la socialización de los nuevos miembros, en la transmisión de los valores, actitudes y creencias que forman parte del acervo cultural en la que se halla inmersa. La familia, como primer contexto social, acoge al sujeto recién nacido y provoca su inmersión en el tejido sociocultural.

Desde los primeros aprendizajes vamos tomando conciencia de una identidad cultural que se perfila sobre la base del reconocimiento o discriminación que proviene de los otros, ya sea a nivel individual o grupal. Las trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger & Luckman, 2003).

Cabe señalar que en sociedades como la nuestra, altamente fragmentadas, con presencia de conflictos y violencia que rayan en la deshumanización, los fundamentos sociales sobre los cuales se produce la incorporación de las nuevas generaciones generan una dificultad mayor a los padres y

madres, cuidadores y cuidadoras o encargados de la crianza y la educación, considerando que día a día los referentes vividos o destacados por los medios de comunicación son, en muchos casos, extremadamente negativos y atentan contra la idea de grupo social consciente de sus responsabilidades y comprometido con el bienestar y la felicidad de cada uno de sus integrantes.

En estas circunstancias, es necesario comprender que no se puede ahorrar esfuerzos desde la familia, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para crear entornos formativos que hagan contraste con las problemáticas que nos afectan. Para ello, se debe propiciar una continua reflexión crítica acerca de lo que está pasando en la vida de las personas y la sociedad en su conjunto, implicarse en el reencuentro, en la construcción e intercambio de nuevas formas de pensar, sentir y habitar el mundo, posibilitando que emerjan nuevas subjetividades capaces de valorar la dignidad humana en su rica diversidad, de vivir en medio de la diferencia, de enfrentar pacífica pero activamente los conflictos propios de la vida social, de habitar armónicamente los espacios cotidianos, permitiendo de esta manera que los niños y las niñas construyan sus biografías desplegando lo mejor de su potencial humano y que se conviertan en agentes sociales positivos. Todo ello en la perspectiva de la construcción de una nueva ciudadanía capaz de cuestionar y actuar frente a las condiciones de desigualdad, injusticia y desprecio en las que transcurre la vida de millares de personas en nuestro país y en el mundo, y de apostarle a garantizar un presente y futuro en la que la "pluralidad de voces intervenga en un diálogo cuyo tema no sea otro que el bien humano en comunidad" (Bárcena, 1997, p. 20).

A través de diversas experiencias se ha comprobado que los valores de la inclusión social y el respeto por la diversidad son más susceptibles de ser aprendidos en la infancia, e igualmente cómo los pequeños y pequeñas sufren intensamente las situaciones de discriminación e injusticia. La inclusión social está estrechamente relacionada con la ciudadanía, la dignidad, el estatus y los derechos. El respeto por la diversidad se deriva del sentimiento de pertenecer a un grupo y de hacer efectiva la aceptación mutua con otros grupos que poseen características distintas. Estos entornos formativos se afianzan mutuamente y pueden contribuir a la construcción de grupos sociales más integrados y cohesionados.

Precisamente desde una nueva formación para la ciudadanía se trata de desarrollar en los procesos de socialización el sentido de pertenencia desde dos dimensiones: el sentido de pertenencia a la comunidad política y a la comunidad cultural (Sánchez, 2006). El sentimiento de pertenencia político es aquel que nos permite sentirnos identificados con las diferentes jurisdicciones en las cuales interactuamos: el barrio, el distrito, el municipio, el departamento, el Estado, el continente y el mundo. Y sentirse identificado quiere decir que se desea participar y trabajar activamente en los asuntos públicos de una de estas jurisdicciones, de algunas o todas a la vez; que existe preocupación genuina por el bienestar común de nuestra sociedad. En sociedades multiculturales es ideal que las personas construyan su sentimiento de pertenencia con múltiples lealtades y sin fronteras; pero el primer paso es lo local, luego se va escalando o ampliando. El sentimiento de pertenencia cultural debe considerar la voz y presencia de los distintos grupos étnicos y culturales. Es decir, se necesita un marco social y político que acerque al fortalecimiento de los modos de vida (culturas) particulares, con base en el reconocimiento y aceptación de los grupos humanos y de sus identidades; no que únicamente se acepte su presencia, sino que se hagan evidentes la diversidad de situaciones en las que se encuentran para propiciar su inclusión en condiciones de equidad.

Estas tareas implican trabajar desde la pedagogía de la equidad y de la inclusión (Bartolomé [Coord.], Cabrera, Del Campo, Espín & Marín, 2002), que supone un cambio en la concepción del valor de la solidaridad, animando a descubrir que "la causa del otro es también mí propia causa", por lo que se está dispuesto a actuar en su favor, defendiendo sus problemas como propios y encontrando valores comunes por defender. Los elementos clave de esta pedagogía son: 1) el conocimiento mutuo como base; 2) la aceptación como condición (mutua aceptación); 3) la valoración como impulso; 4) la cohesión social y el desarrollo de la persona como horizonte; 5) la ciudadanía intercultural[2] como

[2] La ciudadanía intercultural, desde la perspectiva de Sánchez (2006), busca propiciar el diálogo e intercambio entre culturas distintas, y apuesta y trabaja cada vez más por el despertar del juicio crítico respecto de los fenómenos de exclusión e

proceso.

Es fundamental, entonces, que en los procesos de socialización se piense y actúe sobre los prejuicios, comportamientos y actitudes que excluyen a las personas y comunidades dentro de un contexto multicultural, para construir comunidad a partir de la inclusión, el respeto y la valoración de la pluralidad.

3. La identidad cultural

La transmisión cultural que ocurre en los primeros años permite la construcción de una identidad. La identidad cultural es la sensación de "pertenecer a una misma comunidad" experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o de estar permeado por su influencia. También se puede definir como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (Unesco, 2001).

En sociedades multiculturales, los niños y niñas reciben múltiples influencias. En esta perspectiva se plantean dos categorías amplias: *cultura hogareña* y *cultura de la sociedad.* La cultura hogareña se refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata que el niño o niña aprende en el intercambio diario. La cultura de la sociedad se asimila en el intercambio con fuentes externas (escuela, compañeros y compañeras, comunidad, medios masivos), que generalmente transmiten valores de la cultura dominante. Así, los niños y niñas en sociedades multiculturales frecuentemente son criados en una cultura dual y diferenciada entre el hogar y la sociedad dominante (Greenfield & Suzuki, 1998).

Este aspecto cobra una importancia decisiva cuando los niños y niñas hacen parte de grupos culturales o étnicos minoritarios, discriminados en razón de sus creencias, raza, costumbres o idioma, que viven en condiciones de desigualdad o exclusión. Estas circunstancias pueden provocar una situación de crisis en los procesos de construcción de identidad y sentimientos encontrados en relación con la pertenencia a su grupo cultural, en contraste con otros grupos de mayor reconocimiento y mejores condiciones de vida. Así mismo, esta pertenencia define en buena medida el desarrollo futuro que le espera a ese niño o niña, ya sea perpetuando la exclusión y desigualdad o alcanzando niveles de vida que lo dignifiquen como ser humano.

Desde la perspectiva de Banks (1995), el desarrollo de la identidad étnico-cultural de las personas que viven en sociedades multiculturales (pero configuradas por un grupo cultural dominante) y que pertenecen a grupos minoritarios dentro de ellas, se plantea en seis etapas, concebidas como un continuo, tanto dentro de la etapa como entre las diferentes etapas. La persona no pasa de una etapa a otra en forma brusca sino de un modo gradual, lo cual no excluye que el autor considere que algunas personas pueden no pasar por alguna de éstas; las etapas propuestas son: 1) cautividad psicológica étnica: la persona interioriza creencias e ideas negativas acerca de su propio grupo, institucionalizadas en la sociedad. Cuando se sitúa en esta etapa rechaza al propio grupo y muestra una baja autoestima. La respuesta puede ser variada, o bien se invisibiliza como perteneciente a dicho grupo y procura mostrar conductas lo más parecidas posibles al grupo mayoritario, o bien rehúye el contacto con otros grupos. 2) Encapsulación étnica: se caracteriza por la inserción dentro del propio grupo étnico y la separación voluntaria de otros grupos. La persona se relaciona únicamente con su propio grupo y se cree superior a otros grupos. Las características de esta etapa se radicalizan en aquellas personas quienes de repente experimentan que su grupo étnico cultural está amenazado por otros grupos y pueden perder su estatus. 3) Clarificación étnica: la persona aprende a reducir los conflictos intrapsíquicos, a clarificar sus actitudes, y asume una relación positiva con su grupo y con otros grupos. Durante esta etapa, el sujeto es capaz de aceptar y comprender tanto los atributos positivos como negativos de su propio grupo étnico. Su identificación con el grupo no se basa en el rechazo a otros grupos. 4) Bietnicidad: la persona posee un "sano sentido" de identidad étnica y las características y habilidades necesarias para participar en su propia cultura y en otras culturas; muestra un fuerte deseo de funcionar efectivamente en las dos culturas (la propia y la del grupo

injusticia social que aquejan no sólo a grupos étnicos y culturales distintos, sino a toda población vulnerable. Desde esta postura promueve la toma de conciencia y la necesidad de actuar sobre aquello que no favorece a todas las personas y colectivos, que impide u oculta la dignidad humana.

mayoritario). 5) Multietnicidad: el sujeto es capaz de funcionar en varios ambientes étnico culturales, y de comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas étnicas. Muestra lealtad con su grupo étnico, empatía y preocupación por los demás grupos y un fuerte pero reflexionado compromiso hacia el Estado-nación y sus valores. 6) Globalismo y competencia global: la persona posee identificaciones étnicas, nacionales y globales positivas, clarificadas y reflexionadas, así como el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar en las culturas étnicas tanto de su propia nación como de otras culturas fuera de ella, en otras partes del mundo.

Es preciso tener en cuenta respecto a los procesos planteados, que el resultado de la construcción de identidad depende en buena medida de cuánto y cómo los contextos sociales y culturales en los que viven los niños y niñas, en el seno de la familia, o en las instituciones educativas o en la sociedad en general, se respete la diversidad y se creen las condiciones para que los grupos étnicos y comunidades en desventaja socioeconómica puedan tener condiciones de vida digna. Del mismo modo es importante el cuidado, la orientación y la formación ofrecida por los padres y madres, cuidadores y cuidadoras, maestros y maestras o demás adultos significativos, quienes constituyen el soporte principal mediante el cual los niños y niñas desarrollan su identidad, en interacción permanente con la individualidad, las características personales y la autonomía creciente, que juegan un papel decisivo en el curso que tomarán sus vidas.

En el caso de familias desplazadas y familias migrantes, que por diversas razones han abandonado sus lugares de origen para buscar nuevas opciones en otros territorios, los choques entre la cultura hogareña y la cultura de la sociedad pueden ser desestabilizantes debido a los conflictos que generan al interior de la familia las concepciones del mundo, las pautas y prácticas de crianza, los valores culturales y las formas de comportamiento diferentes y en algunos casos contradictorias entre el contexto familiar y el contexto social más amplio. De la misma manera, en un corto tiempo los padres y madres deben hacer adaptaciones para acomodarse al nuevo entorno sociocultural en el que predominan valores, comportamientos, actitudes, que pueden no compartir, pero que en ocasiones se ven forzados a aceptar y a permitir a sus hijos e hijas. Estos nuevos aprendizajes presentan alguna complejidad, teniendo en cuenta que la cultura se aprende básicamente a través de la convivencia y requiere un tiempo de asimilación, acomodación e interiorización.

El viaje que el niño o niña emprende desde su nacimiento representa la construcción incesante de una identidad personal y social única, que se caracteriza por una creciente toma de conciencia sobre sus rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de la comunidad con la cual está en estrecho contacto. A partir de la primera infancia, muchos pequeños y pequeñas manifiestan una comprensión e identificación con su rol y condición dentro de la familia y en la comunidad. Esta situación es más frecuente en grupos que mantienen formas tradicionales de incorporación de las nuevas generaciones y ocupan históricamente territorios específicos; por el contrario, en grupos humanos abiertos a diversas influencias la construcción de identidad se hace mucho más compleja.

Estas complejas identidades tempranas son cambiantes a lo largo del ciclo de vida y se reconstruyen a medida que los niños y niñas viven experiencias en nuevos ambientes, actividades, relaciones y responsabilidades. Durante este proceso, tal como lo hemos señalado, los niños y niñas pueden experimentar sentimientos positivos, negativos o ambivalentes relacionados con aspectos de su propia identidad y de su pertenencia a determinados grupos socioculturales.

Es importante enfatizar que la construcción de identidad es una dimensión que subyace al desarrollo de la ciudadanía, en tanto favorece el vínculo afectivo y sociocrítico con la comunidad de referencia y con otras más amplias en las que se desenvuelve el individuo y el colectivo. Este sentido de pertenencia fundamenta la preocupación por los problemas sociales, culturales, económicos y políticos, y motiva la participación en la resolución de las situaciones consideradas desfavorables.

Al respecto, Bárcena (1997) establece que:

> La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un Estado y su capacidad individual como miembro activo de éste. En este sentido, la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación en la esfera pública. Pero

también la ciudadanía entraña un vínculo político que es proporcional a la puesta en práctica de esa clase de derechos y deberes reconocidos. Es precisamente ese vínculo, esa posibilidad de participar activamente en la construcción social lo que confiere al hecho de ser ciudadano y ciudadana una especial dignidad. Desprovistos de ella seguimos teniendo la dignidad de seres humanos, pero no tenemos un lugar político en la comunidad, quedamos privados de la capacidad de actuar en el terreno público (p. 152).

En este sentido, Cabrera (2002) nos plantea reflexionar sobre la necesidad que tenemos de "situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o pasotismo. Una noción que supere la distinción que con demasiada frecuencia se oye entre "ciudadanos de primera" y "ciudadanos de segunda" (p. 82).

4. Construcción y reconstrucción de la identidad

La construcción de identidad personal, vista como proceso dinámico que tiene lugar a través de múltiples actividades y relaciones del niño-niña en las situaciones diarias que se producen en su entorno, se puede considerar como el resultado de procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción llevados a cabo en las interacciones con sus padres y madres, personas significativas, hermanos y hermanas, parientes, personas destacadas en la comunidad, amigos y amigas, y maestros y maestras; igualmente, es importante la influencia recibida a través de los medios de comunicación e información. Estos procesos dinámicos involucran la imitación, la modelación y la identificación en las actividades compartidas, en el juego, en la comunicación verbal y no verbal, en la interpretación de roles y en la utilización de diversas estrategias de interrelación, que se constituyen en recursos fundamentales para la construcción, percepción o valoración que los niños y niñas tienen sobre quiénes son en relación con los demás (Göncü, citado por Brooker & Woodhead, 2008).

En este contexto, es necesario subrayar que el desarrollo y la valoración de la propia identidad están estrechamente relacionados con otros procesos de mayor alcance de inclusión y exclusión social. Estos aspectos se orientan en diversas direcciones, brindando a los niños y niñas la posibilidad de construir un sentido seguro o inseguro de la propia identidad y valor, al igual que les permite reconocer las diferencias que los distinguen de los otros y valorarlas positiva o negativamente.

Desde la perspectiva de Schaffer (2000), la plasticidad de la construcción de identidad se hace evidente en lo relacionado con la identidad "personal" en contraste con la identidad "social". La primera de ellas se refiere a los sentimientos subjetivos de los niños y niñas respecto a su *peculiaridad* en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. La segunda, en cambio, hace alusión a cuán *iguales* a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), típicamente mediante la identificación con la cultura de su familia y/o de su grupo de compañeros y compañeras. De esta manera, la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único.

En los casos de las familias migrantes o desplazadas, estas dos vertientes de la identidad deben enfrentarse a la situación novedosa de ser diferentes a los grupos de la cultura receptora dominante, lo cual representa nuevos retos de adaptación y de diferenciación que pueden ser vividos como amenazantes a la propia identidad, dependiendo de las situaciones y experiencias vividas en los nuevos contextos donde deben asumir estos inesperados procesos de socialización.

Los resultados de las investigaciones en diversas culturas han demostrado que las identidades se construyen de distintas maneras en los grupos sociales y que es improbable que existan patrones universales. El antropólogo Geertz (1992) formula que la concepción occidental de la persona como un universo motivacional y cognitivo bien delimitado y único, más o menos integrado, como un centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción, organizado de manera tal que forma un todo característico y contrapuesto tanto a otros conjuntos similares como a su contexto social y natural, es una idea bastante peculiar dentro del marco de las culturas del mundo.

A partir de la sistematización de hallazgos en grupos humanos distintos, se reconoce actualmente que los modelos generalizados de corte genérico e individualista del desarrollo infantil que sirvieron de base a las teorías occidentales, se fundaban en una concepción del mundo etnocéntrica bastante estrecha. En las complejas sociedades modernas se puede considerar que los niños y niñas adquieren un haz de identidades mixtas y a veces en rivalidad unas con otras, producto de sus diversas experiencias en edad temprana.

Las vivencias en el entorno familiar brindan a los niños y niñas la posibilidad de construir una identidad que comparte algunas de las características culturales de la familia (cultura hogareña) y de la comunidad (cultura social); y más recientemente podríamos afirmar que se interiorizan también otros aspectos que pertenecen a una cultura global, no necesariamente compartida por el grupo familiar y comunitario más próximo al niño o niña. Estos entornos, a partir de las convicciones sobre la crianza y los objetivos del desarrollo infantil que comparten, crean diferentes ambientes psicosociales y cognitivos para los niños y niñas, y generan preferencias en los fines de desarrollo y en las metas de socialización; además funcionan como marcos interpretativos que generan evaluaciones de los pensamientos, sentimientos y actuaciones de los demás. En tanto marcos interpretativos, permiten ver las razones de las diferencias culturales y los valores subyacentes a la variabilidad transcultural en comportamientos, sentimientos y pensamientos[3] (Greenfield & Suzuki, 1998).

Sea cual fuere la cultura y el tipo de familia, la formación recibida en el seno de ésta es fundamental en la construcción de la identidad porque, para la mayoría de las personas, los aprendizajes más perdurables en cuanto a la construcción de vínculos interpersonales y a la autovaloración ocurren en el ámbito familiar. Estas lecciones tempranas determinan, en gran medida, la manera como los niños y niñas a partir de la percepción de sí mismos establecen relaciones con otras personas y con el entorno. Expertos y expertas consideran que más allá de la constitución de la familia en la que el niño o niña crece, es más decisivo que ésta constituya un ambiente seguro y estable para apoyar su formación.

En nuestro país, con aproximadamente tres millones de sujetos desplazados y refugiados[4], la construcción de identidad cultural y los procesos de socialización se han visto seriamente afectados, sobre todo en las familias campesinas, indígenas y afrodescendientes, que de manera significativa han sufrido el desplazamiento forzado a manos de grupos armados con objetivos económicos, estratégicos o bélicos. Al tener que dejar sus territorios y ubicarse en ciudades o poblaciones distintas a su lugar de origen, se han visto expuestos a abandonar también parte de sus costumbres, cosmovisiones, lengua y otros elementos propios de su cultura, dificultando la conservación de su acervo cultural y afectando la valoración de sí mismos y de su grupo social. Esta experiencia de desarraigo que ha truncado proyectos de vida, dejado secuelas psicosociales en los niños, niñas y sujetos adultos que han vivido la vulneración de sus derechos e incidido en la pérdida del tejido social y los símbolos que daban sentido a su vida cotidiana, constituye una gran afrenta a la dignidad humana y produce un enorme vacío en la memoria histórica y en la cultura colectiva del territorio, cuyas consecuencias aún no podemos dilucidar.

Como miembros conscientes y activos de una sociedad que debe ser mejorada, debemos asumir crítica y constructivamente estas crudas realidades y comprender que es fundamental preservar la riqueza étnico-cultural de las poblaciones más afectadas por el conflicto, de los grupos indígenas, campesinos y afrocolombianos, posibilitando condiciones de vida dignas que les garanticen a las poblaciones víctimas de migración forzada condiciones de inclusión social respetuosa de su cultura, que permitan preservar valores culturales y sociales, algunos de ellos favorables para la convivencia y la relación armónica con la naturaleza.

5. Conclusiones

Los procesos de socialización y construcción de identidad en la infancia son cruciales para el desarrollo de la persona, en los que juegan un papel decisivo los padres y madres, los cuidadores y

[3] Por ejemplo, en comunidades americanas de origen europeo, una de las metas de la socialización es el desarrollo de la independencia de los niños y niñas; por el contario, en las de origen oriental y árabe, se inculca la interdependencia, y en las familias de origen africano e indígena es común formar para el colectivismo. Estos comportamientos se convierten a la vez en rasgos identificatorios de esas culturas.

[4] Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), emitido por el Canal Caracol, noticiero del día, 20 de junio de 2009.

cuidadoras o encargados y encargadas de la crianza; y deben producirse en un ambiente donde primen los lazos afectivos, el cuidado y la protección.

Todos los grupos sociales transmiten de diversas formas los valores, costumbres, cosmovisiones y formas de relación que le son propias, a través de los procesos de socialización naturales e inherentes a la interacción social en la familia y entre los miembros de la comunidad. Sin embargo, cuando hay cambios bruscos y rápidos en el entorno social y cultural tales como la migración o el desplazamiento forzado, estos principios se ven alterados, lo que tiene consecuencias en la formación de las nuevas generaciones, enfrentándolas a la revaloración de su propia identidad personal y social dentro del nuevo contexto y a nuevos procesos de socialización en la sociedad receptora, que pueden afectar la aceptación de su condición social, racial o étnica.

En sociedades multiculturales o pluriétnicas, en las que con frecuencia los grupos migrantes se encuentran en situación de desventaja económica y social, los procesos de socialización y construcción de identidad pueden generar conflictos entre las nuevas generaciones, y entre sus padres y madres o su comunidad, en razón del rechazo a elementos de su cultura de origen que pueden identificar con su condición de desigualdad e injusticia en el nuevo contexto.

En nuestra sociedad afectada por graves conflictos de violencia y descomposición social, donde es común el desplazamiento y la migración, los procesos de socialización primaria de los niños y niñas, al igual que la secundaria de los sujetos adultos, se ven seriamente afectados por profundos desequilibrios sociales y culturales que alteran la construcción del tejido social y la preservación de la memoria histórica.

Lo anterior requiere un esfuerzo para proporcionar a las nuevas generaciones afectadas por las situaciones mencionadas, condiciones propicias para la socialización y construcción de identidad positivas que rescaten los valores de sus grupos de referencia y les ayuden a integrarse de manera armónica a los nuevos contextos, asumir su condición de ciudadanos y ciudadanas para intervenir en la esfera de lo público, y contribuir a la construcción de un proyecto de nación realmente inclusivo y justo. Ello, si queremos salir de los desafortunados y vergonzosos primeros lugares en violencia, criminalidad y violación de los derechos humanos, a nivel mundial.

Desde una propuesta formativa es fundamental trabajar para que todas las personas asuman sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad con la apertura honesta y sin prejuicios frente a culturas diferentes, asumiendo plenamente la diversidad, como un aporte a la convivencia armónica y a la construcción de una sociedad más humana y humanizante.

Lista de referencias

Abad, L. (1993). La Educación Intercultural. Recuperado el 20 de junio de 2009, de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Luis / IMG/pdf/Luis_Abad.pdf

Banks, J. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. (Coord.); Cabrera, F., Del Campo, J., Espín, J. V. & Marín, M. A. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Berger, P. & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 18ª reimp.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona: Paidós.

Brooker, L. & Woohead, M. (Eds.). (2008). La primera infancia en perspectiva 3. El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia. Milton Keynes: The Open University. Recuperado el 15 de julio de 2009, de: http//.*www.oei.es/pdfs/primera_infancia_perspectiva.pdf -*

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Cabrera, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. En Bartolomé (Coord.) Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.

Greenfield, P. & Suzuki, L. (1998). Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental. Capítulo 16 del Handbook of child Psychology. Traducido por José Fernando Patiño y María Cristina Tenorio.

Marín, M. A. (2005). Identidad y multiculturalidad. En I. Martínez. Santa María de Unzá. Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Sampson, A. (2000). *Pautas y Prácticas de crianza en Familias Colombianas. Funciones y sentidos de la cultura*. En M. C. Tenorio. Bogotá, D. C.: Serie Documentos de Investigación del Ministerio de Educación-OEA.

Shaffer, R. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad.* México, D. F.: Thomson.

Sánchez, I. M. (2006). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Tesis doctoral. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Barcelona, España. Tesis doctoral. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de: URL http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0307107-084832/index.html

Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia.* Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Save the Children (Suecia), Ediciones Aby-Yala.

Unesco (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural. Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la Unesco, París, 2 de noviembre de 2001.

Vigostky, L. (1974). *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. México, D. F.: SEP.

Referencia:

María Dilia Mieles y María Cristina García, "Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 809 - 819.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

The Process of Permanence on the Streets. Street Children in Mexico City*

Patricia Murrieta*
Researcher and professor at the Department of Regional Studies, Ineser, at the Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas of the University of Guadalajara, Mexico.

Primera versión recibida noviembre 10 de 2009; versión final aceptada julio 6 de 2010 (Eds.)

• ***Abstract:*** *In this article I use Foucault's theory of power to explain children's presence on the streets. I argue that resistance to be subject of family power and to be subject of the power exercised in shelters or governmental institutions is not the only struggle in which participates a child that decides to stay living on the streets. Subsistence is difficult; resources are scare. Children need power to survive, to protect themselves, to stay. Therefore, permanence cannot take place without a minimum amount of power. I find that, when children are on the streets and are given an option, they establish a balance between the street and previous experiences outside the streets. But, not all children have an option or the possibility of exercising that option. My main aim is to understand the reasons why a child stays living on the streets even when she has to face situations as problematic as the situations confronted while living in their home or in a shelter.*

Keywords: Street children, adolescents, power relations, resistance, Foucault.

El Proceso de Permanencia en las Calles. Niños de la Calle en Ciudad de México

• ***Resumen:*** *Las relaciones de poder se dan en diferentes direcciones y múltiples dimensiones. En este artículo utilizo la teoría de poder de Foucault para explicar la presencia de niños que viven en la calle. Argumento que la resistencia a ser objeto del poder ejercido por la familia o en los albergues, no es la única batalla que tiene que enfrentar un niño que decide quedarse a vivir en la calle. La subsistencia es difícil; los recursos son escasos. Los niños necesitan poder para sobrevivir, para protegerse, para quedarse. De ahí que la permanencia no se pueda dar sin un mínimo de poder. Encuentro que cuando un niño está en la calle y tiene la oportunidad de escoger, hace un balance entre su experiencia previa y la vida en calle. Pero no todos los niños tienen opciones o la posibilidad de ejercer su elección. Mi objetivo principal es tratar de comprender las razones por las cuales un niño se queda a vivir en la calle aún cuando tiene que enfrentar situaciones tan problemáticas como aquellas situaciones enfrentadas en su casa o en los albergues.*

Palabras Clave: Niños de la calle, adolescentes, relaciones de poder, resistencia, Foucault.

O Processo de Permanência nas Ruas. As Crianças de Rua na Cidade de México

• ***Resumo:*** *As relações de poder acontecem em direções diferentes e em dimensões múltiplas. Neste artigo, uso a teoria de poder de Foucault para explicar a presencia de crianças que moram na rua. Argumento que a resistência para ser objeto do poder exercido pela família ou nos abrigos, não é a única batalha que deve ser enfrentada por uma criança que decide morar na rua. A subsistência é difícil e os recursos são escassos. As crianças precisam de ter poder para sobreviver, para se proteger, para ficar na rua. Assim, a permanência não pode acontecer sem um mínimo de poder. Acho que quando uma criança está na rua e tem a chance de escolher, faz um balanço entre a experiência previa e a vida na rua. Mas não todas as crianças tem opções ou a*

---

* This article is a synthesis of the book *Poder y Resistencia. El proceso de permanencia de los niños de la Calle en la Ciudad de México*, published in 2008 by Plaza y Valdés. It is based on field work done between 2000 and 2003 in Mexico City, and it has been updated with undergoing research on child labor in Guadalajara, Mexico. In addition to participant observation as "Street Instructor", I used in depth interviews with street children living in both the streets and shelters. The initial fieldwork was supported by the Conacyt and the University of Texas at Austin, through different research grants and fellowships.

** M.A. in Latin American Studies by the University of Texas at Austin. PhD student at the Sociology Department at the University of Texas at Austin. Gestalt psychotherapist. e-mail: murrisp4@cucea.udg.mx

possibilidade de exercer sua escolha. Meu objetivo principal consiste em tentar de compreender as razões pelas quais uma criança decide morar na rua não obstante precisa de enfrentar situações tão problemáticas quanto aquelas situações enfrentadas na casa ou nos abrigos.

Palavras-chave: crianças de rua, adolescentes, relações de poder, resistência, Foucault.

-1. Introduction. —The arrival of a humanistic perspective. –A change in perspectives. -2. Likes and dislikes of street life. -3. Street children as subject of power. –The struggle in the family field. –The struggle goes on. –Resistance against institutional power. -4. Power and dependence. Who stays, who leaves? -5. Conclusions and final remarks. –List of references.

1. Introduction

"The invisible can stay invisible because of an unknown complicity, because the invisible participates on its own invisibility acting as if it is visible" (Roberts, 1999). But the invisible could also stay invisible because others act as if the invisible is visible, even though they are not able to see it. This has been the case of street children in Mexico City. Custom has made them invisible. The specific characteristics of the city. The invisible stays invisible, and every time it is shaped with more intensity. How is it possible for the invisible to stay alive? Invisibility is mimesis, is an act of subsistence at the same time it is an act of resistance. Children become street, multitude, drain or just old clothes or cardboard lying on the frame of an old door in order to survive, but also to stay. Mimicry with what is violent is to become violent and force the social order; but at the same time it means being subject of violence. Why all this resistance? Julio[1] left his home because he wanted to be independent. He left behind a good house and the possibility of having food every day. Even though he was doing better with his family, he doesn't want to go back. Norma and Irma constantly move between their house and the street. One month they live on the streets, the next week they live with their mom, or maybe just for two days, or maybe for a longer time; they never know.

Most of the guys I met on the streets live in terrible conditions. Many of them sleep on sidewalks and are exposed to bad weather, unsanitary situations and violence. Nevertheless, they want to stay on the streets. Some of them have the option to go back with their family; but they don't want to. Why do they stay living on the streets even though sometimes they have to face situations as problematic as the situations confronted before? I argue that Children and young people decide to stay on the streets some times because they have no other choice; but in most of the cases, because that is their best choice.

Research on street children is not something new; both, academic and journalistic research has taken place since the early 80's[2]. There is an enormous sociological, anthropological and psychological literature describing children's socio-demographic characteristics (Unicef, 2005; Brewis & Lee, 2010; Aptekar, 1988; le Roux & Smith, 1998; Glauser, 1997), form of life (Fernández, 1993; Márquez, 1999; Lusk, 1992), coping strategies and organization (Edmonds, 2008; Avilés & Escarpit, 2001; Camacho, 1993; Agnelli, 1986). Most of this research has been focused on the reasons behind children's presence on the streets (Lucchini, 1996, Aptekar, 1988) and has been strongly related with research on child labor and schooling (Edmonds, 2008; Udry, 2006; Binder & Scrogin, 1999). In most of the cases children's lives have been examined in light of (1) general analyses of poverty and social exclusion, in one hand, and (2) coping strategies, vulnerability and resilience in adversity, in the other (Panter-Brick, 2002). There has been an attempt to understand how children arrive to the streets and how they live; but there hasn't been any explanation of the reasons why they decide to stay on the streets. In this paper I answer the question by analyzing the process of permanence of children and young people living on the streets. I argue that children generate a preference structure that ties them to the street; a structure developed on the basis of personal needs, but strongly shaped by power relations.

[1] The names of children in this paper are not real. They were changed in order to keep confidentiality.

[2] For a detailed discussion of the literature see Panter-Brick, 2002, Udry, 2006 and Edmonds, 2008.

Two main theories support my analysis: Maslow's *Hierarchy of Needs* (Maslow, 1943; 1968; 1970 and Maslow, 1972) and Foucault's theories of power (Foucault, 1969; 1966; 1975; 1976; 1982). Based on Maslow, I elaborate on possible likes and dislikes of being on the street and on a possible structure of preferences, in which the satisfaction of basic needs of subsistence, security and affection is fundamental. I use a Foucaultian approach to analyze how preferences are satisfied, and how family and institutional domination are resisted. My objective is to demonstrate that the process of permanence of children and young people on the streets can be understood as a result of the influence of power relations among children's structure of preferences. My hypothesis is that children and young people living on the streets generate a preference structure that ties them to the street. They evaluate what they like and dislike about the street, and what they like or dislike of being out of the streets; and based on that evaluation they choose to stay or to leave the street. I argue that the structure of preferences is strongly related with the possibility of satisfying basic needs of subsistence, security and affection. Power relations and social networks determine the possibility of satisfaction of those needs. I consider the process of permanence as a form of resistance against power, and therefore, an expression of power.

In terms of methodology, the use of Foucault's theory of power to understand the process of permanence on the streets lets the incorporation of a more complete scope of experiences, and demands both: the recognition of (1) children's social agency and competency, and (2) children's dependence on others. A focus in the process of permanence instead of a focus on categories determined by the use of a public space (i.e. working children vs. children who live on the streets), and the possible relations with significant adults (ties with "responsible" adults or family members), avoids simplistic analysis of children's reality.

In order to support my hypothesis, I assume that individuals are capable of making choices based on their own preferences. But this process is subject to a certain amount of personal control which will led to the effective satisfaction of needs. Theories of Social Behavior recognize children's capacity to establish preferences and make decisions (Kohlberg, 1981). As soon as a child arrives to the streets and is forced to generate his own form of subsistence, he is forced to exercise his capacities of self-definition and self-direction, giving place to the expression and 'realization' of an autonomous self (McConville, 1996). Child's autonomy begins to develop since his first months of life. Good support in early years gives place to increased autonomy in later years (Palomares & Ball, 1980; McConville, 1996). Personal differences in terms of personality and habitus give place to differences in their ability to make decisions. Self-definition and self-direction can be undermined or enhanced on the streets. This way autonomy can be reduced by a lack of self-esteem and a lack of a sense of oneself as competent to respond to other's demands (Oaklander, 2006). Children without a sense of self-worth don't recognize their authority with respect to the community demands. This way self-esteem and power are strongly related. A lack of self-esteem gives place to a lost of autonomy; less autonomy, more dependence on others. Addictive relations (to drugs or someone else), oppression, and the absence of satisfaction of certain needs —such as affection and protection—increase dependence. Dependence is inversely related to power: More dependence, less power and vice versa.

The arrival of a humanistic perspective

In the last two decades the number of children and young people living on the streets of the main cities in Latin America and other underdeveloped countries has increased significantly (Unesco, 1995; Panter-Brick, 2002). The number of newborns on the streets has multiplied, and the presence of "grandmas" on the streets is growing, -mothers that arrive from the countryside following their children and who stay living on the streets. A problem that was strongly associated with males and adolescents has become significantly heterogeneous in terms of age and sex. Non-profit organizations and local governments are getting more involved in the process of pulling children and adolescents out of the streets. They are implementing different mechanisms to decrease their number, and have supported research projects that could lead to a better implementation of social policies.

Even though the presence of children living and working on the streets in Mexico City has taken place since the colonial period (Sosenski,

2010), academic research didn't begin until the 80's. Concerned with the accelerated increment of children living on the streets and the violence associated with it, academic and welfare literature emphasized the sheer scale of what was considered a worldwide problem (Agnelli, 1986). The objective was to explain the root causes of the phenomenon –family disruption and poverty-, and to describe the identifying characteristics of street children –the subculture of street children (le Roux & Smith, 1998; Flores, et al., 1998). Beginning in the 90s, research focused on the recognition of the negative consequences of a street lifestyle for children's health and development (Wright, 1990a, 1990b, 1991; Wright & Kaminsky, 1993).

After a first period of victimization and isolation of street children with respect to a more general and complex problem, research developed under a new perspective in which street children were not demarcated so radically from other poor children facing adversity in urban centers, and in which their actual experiences and their own strategies for coping with adversity became fundamental to the understanding of the problem (Panter-Brick, 2002).

The idea of children as "agents of change in their own lives" (Myers, 1988, p. 137) followed the perspectives which considered children as a "product of adversity". A significant amount of literature about street children developed after the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). This literature recognized the capacity of children to change their own lives and was more interested in identifying the "factors that help children cope with adversity" (Gutiérrez & Pérez, 1994a, 1994b). With the incorporation of children's voices as part of the research method, children's social agency and competency was recognized (Ennew, 1994; Johnson et al., 1995, 1998; Hutchby & Moran-Ellis, 1998). This recognition has had a positive impact in the elaboration of public policy. This initial recognition of children's capacity to make informed decisions about their lives and expressing views and aspirations that may differ from the views held by adults (Panter-Brick, 2002) demands the integration of children's needs with those of the community, in order to elaborate effective policies.

A change in perspectives

In general, understanding children's presence on the streets has always been confronted by the problematic need of explaining what is meant by "street children". Most of the first literature related with street children was concerned with the definition and differentiation between different groups of children who use the streets. These first works tried to identify street children based in two peculiarities: Their use of public spaces (if they use the street for sleeping or for working) and the absence of proper contacts or *links* with adults in the family home and/or public institutions. This differentiation gave rise to two categories that turned to be "problematic": children *of* the streets and children *on* the streets[3], —two definitions that do not explain the whole scope of experiences involved in living on the streets and which do not include children's reality and own world's view—.

In 1983, the Inter-NGO Programme for Street Children and Street Youth, elaborated a consensual definition of street children: "Street children are those for whom the street (in widest sense of the word: i.e., unoccupied dwellings, wasteland, etc…) more than their family has become their real home, a situation in which there is no protection, supervision or direction from responsible adults" (Ennew, 1994, p. 15). The most widely spread typology was established by the Unesco who defined street children as: "any boy or girl… for whom the street in the widest sense of the word… has become his or her habitual abode and/or source of livelihood, and who is inadequately protected, supervised, or directed by responsible adults." (Unesco, 1995, p. 286). Street children can be street-based or home-based. Children *of the street* are in contact with their families but the street is their home; children *on the street* work *on* the street but return at night to their families. There is no classification for children that live in both, the street and with their family. Felsman (1984), Lusk (1992), Cosgrove (1990) and Glauser (1997) tried to elaborate a better characterization of children living on the streets. They made distinctions between abandoned and abandoning, runaway and throwaway. In all these cases, permanence on the streets has been considered just as an element of

[3] Panter-Brick (2002) explains with detail the problems this definition brings. Given the specific interest on this paper, I won't go further in this discussion.

distinction between working children and children of the streets. In summary, the main elements of differentiation between children have been: the time they spend on the streets, the streets as a source of livelihood, and the lack of protection and care from adults. (Panter-Brick, 2002; Gustafsson-Wright & Pyne, 2002)

During the 90's, the category street children tried to be substituted by categories such as: children in need (Woodhead, 1990) or children at risk (Unesco, 1995). But these definitions also turned to be problematic. The same as the research who finds the root causes of the problem in poverty and family dysfunction, which by no means can be held as sole explanations of children's decision to leave their home—when siblings and the majority of poor children do not run away so easily—(confront with Panter-Brick, 2002), literature that approaches street children as children *at risk* or *in need* blots out the capacity of children to face adversity, or to make decisions in terms of their well-being; most of these research portrait street children as product of circumstances.

Literature has proved the inconvenience of using categories such as *children at risk, children on the street* or *children of the street*, at the same time that has recognized the need to use a word to differentiate, at least in some aspects, the experience of children who live on the streets. It is very difficult to find a category good enough to describe a process as complex as children's life on the streets. This is why many scholars have decided to continue using those categories just as a tool to help analyze the problem, with the previous recognition of the difficulties associated with their use. A focus in the process of permanence[4] reduces the need to differentiate between children on the streets and children of the streets. General categories such as *street children* or *children and young people living on the streets,* can be used. The mobility of children in different fields (the family, public and private institutions, and the street) and the different forms in which children and young people relate and position themselves within those fields, become fundamental not as a form of differentiation between children on the street or children of the street, but as the main expression of power relations. It is in the dynamic between different fields and different social groups that power relations will be observed_(Foucault, 1966; 1969; 1976; 1982).

This new approach, based in the permanence of life on the street instead of the use of a public space, incorporates a broader scope of children's experiences. The idea of permanence as a result of a process of decision-making that takes place within a world constantly defined by power relations, assumes children and young people are capable of making decisions. From this perspective, children and young people are considered agents of their own lives. This necessarily demands the inclusion of the children's own point of view and a more detailed analysis of their whole life experience, an experience that is strongly influenced by specific age-needs; demands the elaboration of *an economy of daily life*.

2. Likes and dislikes of street life

In 1994 María was 16 years old and had two daughters: a baby and a two year old. She used to live with her boyfriend in an abandoned building. Since she was 4 years old, she began working on the streets selling newspapers and candies. When she was going to baptism her children she asked a street instructor to write what she wanted to say, so she wouldn't forget:

> *"I'm María Gómez Fernández and my husband is José Alvarado Moreno. I work at my home and my husband works in a parking lot. We live with a group of friends: men, women, boys, girls and babies. We are not street children, we are neither of the streets nor delinquents; we are a poor family and we want to go on working and studying."*[5]

María as many children who live on the streets, has food and a place to stay. She has found a new family and is proud of her life. Even though she doesn't like when her kids get sick, she knows that she is able to provide them with enough food and clothes to satisfy their basic needs. Based on Maslow´s *hierarchy of needs* (Maslow, 1972),

[4] It is also hard to give a definition and measurement of *permanence.* I consider that a child has been on the street when he/she has generated his own mechanisms of subsistence, regardless of the strong or weak link with their families. This implies children that have slept, eaten and subsisted on the streets without the direct support of their family of origin or previous tutor, at least for a short period of time–namely one or two weeks.

[5] "Yo soy María Gómez Fernández y mi esposo es José Alvarado Moreno. Yo soy ama de casa y mi esposo trabaja en un estacionamiento. Vivimos con un grupo de amigos: hombres, mujeres, niños, niñas y bebés. No somos callejeros, no somos de la calle ni delincuentes, somos una familia humilde y queremos salir adelante trabajando y estudiando". (Gutiérres-Leticia, 1994)

once Maria has food and shelter, and forms part of a group, she might look for security, love and respect (Maslow, 1968). Maybe after satisfying all her basic needs, she will feel the urge to satisfy her need of recognition. But not all the children that live on the streets have always food and shelter and they are not always waiting to satisfy that need before trying to satisfy others. Sometimes, love and affection can be satisfied even when they do not have a place to stay.

Most children on the streets are always faced with the necessity to find food, shelter and affection. Nevertheless, some children leave their home in search of independence and self-realization. Marco left home when he was 13, after his father forgot to buy his school uniform. During the last two years his relation with his father was improving, but he didn't feel loved enough. Pushed by his anger and his need of freedom, he decided to leave his house. As most adolescents, Marco had the need to be independent and to have his own group of friends. He has been living on the streets for more than five years, moving from the shelters to the street and then back again to a new shelter or to a center or rehabilitation from dug abuse. He has seen his seen his family a couple of times. They think he is renting a room. He doesn't want his parents to know he is living on the streets. Every time he moves from one place to another, he makes a balance between those things he likes and dislikes from the street, and what he likes and dislikes from her parents house or the shelters.

What do they like from the street? On the street children find indispensable living conditions; have friends from which they receive protection; they are subject of affection and form part of a group; a child can even be recognized and appreciated by others. Children and young people become independent and free to move wherever they want. They feel powerful. On the streets they find an easier access to drugs and sex. But the conditions are not good enough. The protection provided by peers is not always sufficient; they feel insecure. Violence and abuse are a constant; and loneliness is a feeling that hardly disappears. Many of them know that drugs are going to destroy them, and the lack of sanitary living conditions and health care are not going to make things easier. Food is not enough and cold can "break their bones". Many times, they don't have the structure —the rules, the norms to be followed— that can help them to resist adversity and solve problems.

Children know that out of the streets they can find better living conditions, and even a good sense of security. They won't confront so much violence. New forms of affection, recognition and appreciation can be found out of the streets. Children know that they will be limited by institutional rules and norms, but they have experienced the need to have limits. And, if they have positive expectations about the future, they will be attracted to leave the streets behind. But the decision is not easy. If they accept or decide to leave the street they will be separated from their friends. They won't have easy access to drugs and sex, and could even loose the possibility to move freely or be independent. Children know they can be rejected or devaluated again, and that family or Institutional restrictions can constrain them too much. Even though violence tends to lower, there is the possibility that previous experiences of violence and abuse will be repeated.

The choice is not easy; it will depend on the needs the child is able to satisfy *on* the streets and the needs he will just be able to satisfy *out* of the streets. Marco hasn't found a place in which he can satisfy his need for love and health. He knows that staying on the streets worsens his drug consumption, but at the same time he knows it is hard for him to stop consuming drugs even though he could loose her daughter. Without a job any attempt to leave the streets will put him on a public institution or a shelter, but his previous experience in these places is so negative that he doesn't want to go back. By now, it seems that his best option is to stay living on the streets.

3. Street children as subject of power

Children living on the streets, even temporarily, are always subject to power relations which are rooted deep in the social nexus: "to live in society is to live in such a way that action upon other actions is possible—and in fact ongoing" (Foucault, 1982, p. 222). A relation of power takes place when a person can induce or influence the actions of other[6]. Individual differences in terms of resources

[6] A power relation is a "mode of action which does not act directly or immediately on others. Instead it acts upon their actions: an action upon an action, on existing actions or on those which may arise in the present or the future." (Foucault, 1982,

and knowledge determine inequalities in terms of power. Knowing where to get free food, drugs or a safe shelter, gives power. Even having the aspect of a child helps a lot when they want to ask for money. These characteristics become resources when they need to ask someone else for protection or to satisfy the unsatisfied need.

The exercise of power is:

> *"a total structure of actions brought to bear upon possible actions; it incites, it induces, it seduces, it makes easier or more difficult; in the extreme it constrains or forbids absolutely; it is nevertheless always a mean of acting upon an acting subject or acting subjects by virtue of their acting or being capable of action"* (Foucault, 1982, p. 220);

Power is determined by differences in economic resources and abilities. Abilities allow the appropriation of resources, and these abilities are more or less significant depending on the specific situation in which the relation takes place (Foucault, 1982; 1969). If the child is a girl, it is more likely that she will be allowed to stay in a bus station than a boy. When boys need someone to help them convince the policemen, it is more likely that they will look for a girl; older boys tend to use small children to get money on the street lights, in exchange of security and protection. Power is relative to the specific characteristics of that who exercises power in relation to that who is the subject of power. But power doesn't exist by itself. It just exists when it is put into action, when it is in relation to other –*the other* over whom power is exercised, the one who can be thoroughly recognized and maintained to the very end as a person who acts (Foucault, 1982, p. 220).

Children and young people living on the streets are subject to power relations that are neither uniform nor constant. Who in a given circumstances has the power, in other circumstances can be subject of power; "there are diverse forms, diverse places, diverse circumstances or occasions in which these interrelationships establish themselves according to a specific model" (Foucault, 1982, p. 218). The relation of power changes depending on the specific circumstances in which an experience takes place. Therefore, the only way to understand the links between rationalization and power is to analyze rationalization in several fields, each with reference to a fundamental experience (Dreyfus & Rabinow, 1982). In terms of oppositions, power relations take different forms: Power of parents over children; of authorities over children; of children over authorities; of young adults or adults over small children and vice versa; of men over women; of boys over girls; of institutions over children and young people; etc. The presence of children on the streets can be seen as a form of resistance to some of those forms of power relations.

Children living on the streets oppose to the universally accepted belief of the family as ideal. In opposition to this ideal the presence of children living on the streets becomes synonymous of what is illegal, anomic, unhealthy, dirty and violent. In contrast the family represents what is legal, order, wellbeing, hygienic, no violent. Power relations among street children must be understood in light of these oppositions and in light of the struggles against those who exercise power over them.

The struggle in the family field

> *"The first time I got out of my house I took nothing with me, well, just some money that was mine. I left my house on December, at the beginning of December… Why? Because my stepfather began to abuse of me, because of bad treats, fights with my sisters"*
>
> *(Sandra)*[7]

When a child or young adult decides to leave home he or she is running away from the abuses and/or living conditions in which he lives or seeking independence (Lucchini, 1996). He is resisting to the control and dependence of the others over him. Resistance against power gives place to different types of struggles Foucault (1982). In the case of street children the struggles that take place usually question their own status, —they claim the right to be different, and in some sense, they try to underline everything that makes them truly individual. Adolescents have the need to differentiate themselves from the

p. 220)

[7] "*La primera vez que me salí no me llevé nada, bueno, más que dinero que era mío. Me salí en Diciembre, a principios de diciembre... ¿por qué? Porque mi padrastro empezó a abusar de mi, por maltratos de mi mamá, peleas con mis hermanas...*" (Personal interview, July of 2002).

others, at the same time they need to form part of different groups. Resistance against power is always present in the adolescent's need to be different and autonomous. The adolescent or older child seeking independence is underlying her differences with respect to other brothers and sisters, or with respect to her parents.

Sandra left her house for the same reason that other adolescents and children have left their houses: because she was subject of her stepfather's abuses and violence. In many cases in which the family has been identified as dysfunctional and violent, the struggle against the exercise of power arrived to a point in which running away was seen as the only option left against domination and violence; it became the only way to escape from an oppressive relationship. Why didn't her sisters follow the same path? Because there are as many possible reactions to the exercise of power as there are different individuals. Differences in terms of biological and cognitive development, the same as differences in terms of needs, knowledge, personal abilities (which could include the ability to get their own money and food) and personality, give place to many different reactions in which consent and violence can be an instrument or a result of the exercise of power.[8]

There are many factors that determine the transition to the street. In some cases, exit can be influenced by a resistance to live life in the way they do or by the desire to live independently or with "liberty", or just because they want to follow a friend or a sibling who promises a better life. In other cases, a family member throws them out of their homes. In any case, there is always a struggle going on. It could be a personal struggle in which the self becomes the subject of power, or a struggle against the others who exercise power over the subject[9]. In the last case, running away breaks the power relation with that who is violent, with the other that tries to control, the dominant. In this process, the relation of power gets inverted. Now the adolescent or the child who runs away takes control, at least in that specific moment and circumstance. The subject of power is no longer present.

The struggle goes on

Referring to a street instructor and me, Julio began to complain, "*You see, I ran away from my house because I didn't want to depend so much on my family, and know I'm depending on you, what is worth of it?* Violence and family dysfunction are not the only reasons why children and adolescents runaway. Sometimes the need to be independent and self-responsible, in a context of familiarity with the streets, drives the children to leave their home. But being independent and self responsible are not the only needs a street child has when he decides to stay living on the streets. The need of shelter and food are the basic needs to be satisfied, even though their satisfaction could take place in detriment of autonomy (Maslow, 1970).

On the streets, children confront many difficulties. In the need to survive, knowledge of strategic points in the cities and personal characteristics become essential for the satisfaction of basic needs. The lack of resources on the streets and the constant battle to get those resources gives place to a more complex system of dependence and power relations, than the one in which they were previously involved. In this new system age, sex and personal abilities become significant in terms of acquisition of resources. Once they are on the streets, children and young people try different forms of subsistence. Some steal, make tricks with fire, become clowns, do mimic, or guess other's future. Most of them prefer to *palabrear* o *charolear* in public transportation –as they refer to the act of asking for some coins. Others use weaker children or girls to get their food or to get money for drugs, since small children and women are more likely to

[8] In this dynamic, the relations of power within the family field are modified. Faced with a new relationship of power "a whole field of responses, reactions, results, and possible inventions may open up" (Foucault, 1982, p. 220). This new dynamic can facilitate the resistance against authority or can increase acceptance. Maybe other members of the same household decide to runaway too, or become more acceptant of the situation; or maybe that who exercises power can become more violent. I have the hypothesis that a modification of a relation of power, as a result of the decision of a child to leave her home, gives place to a new arrangement in the exercise of power in which the one that used to hold power could even lost her capacity of exercising it. There are many possible reactions that will depend on the specific characteristics of the household and family member that runs away. The weak can become strong, the strong can become weak, or everything can remain the same way. But for this paper I won't center my analysis in the family field, I'm focused in the child or adolescent's perspective. Nevertheless, it is important to mention that McConville's concept of the family field supports this hypothesis (confront with McConville, 1996).

[9] The process of permanence on the streets can be seen as both: the manifestation of an authority struggle which questions the status of the individual, asserting the right to be different and underlining everything which makes individuals truly individuals; and the attack of "everything which separates the individual, breaks his links with others, splits up community life, forces the individual back to himself and ties him to his own identity in constraining way" (Foucault, 1982, pp. 211-212)

get money from other people. Norma was lying down in the door of an old building when the owner of an elegant car was ready to leave. The lady saw Norma sleeping on the border of the door. When she closed the door of her car Norma was standing behind her. She asked for some coins, and the lady gave them without questioning. When Norma returned to her previous position she just said: *You see? That's the advantage of being a woman!* Norma was conscious that she did not took care of the car, and that the lady saw her laying down, but at the same time she new that many people feel pity of small boys and girls who live on the street. In similar situation, Tomas, a thirty years old guy that leaves on the street wouldn't be able to get money.

Resistance against institutional power

A second type of struggle takes place when a child perceives that his group is being attacked. This attack is generally seen as coming from other authorities (policemen, social workers, politicians, etc.) or by other gangs. Children feel that their community life is being threatened and try to resist the dissolution of the group. Street children and young adults living on the streets form a new family when they are accepted into a group. Links become strong. They have a new family. But this time, they know how hard it is to loose a family and they don't want to loose it again. Many of them have found affection on the streets that they were lacking in their family.

As soon as we arrived into the subway station, Raul started giving me advice on how to approach the group in Insurgentes[10]. *"We need to convince Sergio, because Julio always follows him. Norma and Irma do not want us to take Julio. Let's invite all of them to go swimming, and that way Sergio and Julio will prefer to go with us. They always want to go swimming."* Social workers and street instructors are harder to resist. They have a lot of resources and power to control and induce children's decisions. Street Instructors establish links with some members of the group; they are just interested in some children. Raul was just interested in working with Julio and Sergio. In this case, the "chosen ones" needed to be from the same sex[11] and the same age rank. Raul's main objective is to break the children's ties to the street, and to generate the need of a new form of life. Selective links between street instructors and children give place to the fragmentation of the group. Children try to resist, but most of the time food and shelter are easier to get if they follow the street instructors.

Social workers and street instructors exercise what Foucault (1982) calls Pastoral Power, a power directed to the spiritual salvation of street children. A salvation that in this modern era means: health, well-being, security, protection against accidents, violence, etc., but that is based on the aims or needs of the agents of pastoral power; needs that do not always correspond to the needs of children and other people living on the streets.

Youth resist the fragmentation of the group and the possibility of being subject of public institutions. Public and private shelters have an elaborate technology of power and control that restraints children's possibility of freedom and movement. *"Children in the Center are separated by sex and sleep in rooms of 20. Under constant surveillance by officers (…) they follow a strict daily schedule of classes and meals. (…) Although it is not a prison, the windows are barred and the children are under constant supervision. (…) At the end of the class (…) the boys gather at the door and file out, two by two, into the cold, dimly lit hallway"* (Foster, 2000, cit in World Bank Special Report, 2000).

In addition to the violence that takes place in some of these institutions, children and young people see themselves tied to a number of rules and norms which they don't like and to which they will resist as long as possible.

> *"The doors of the shelter are always closed. If I want to go out I need to ask the Lic. Sometimes it is hard to convince him. The other day he told me that I could go out if I was back on time for the class. You already know! If we are here during any class or workshop, we have to participate. But sometimes the supervisors have the sensibility enough to let us stay lying down in our beds." (Sandra)*[12]

[10] Insurgentes is the name of a metro station in Mexico City.

[11] The majority of the Organizations that work with street children just target part of the population. In general they work with girls or boys, but rarely with both of them. At the same time, there are more institutions that work with small children than with older people. For adolescents over 15 years old is harder to find a place to stay.

[12] "Las puertas del albergue están siempre cerradas. Si quiero salir tengo que pedirle

As Foucault describes, Pastoral power in the modern state was "developed as a very sophisticated structure, in which individuals can be integrated under one condition: that this individuality would be shaped in a new form and submitted to a set of very specific patterns." (Foucault, 1982, p. 214) It is interested in the individual, and not in the community as a whole. Many of the shelters in Mexico City just accept children under 15 years old. Pastoral power is just interested in those souls that are capable of being saved. If children are on drugs, they cannot be admitted into many of these institutions. If they want to be saved, they have to leave the *mona,*[13], their friends, the possibility of having sex so freely, their freedom and self-determination.

Pastoral power, as any other form of power, subjects the individual. Even though, this kind of power is more powerful than other forms, children and young people resist and use it just for their own benefit. Irma was asked to be "clean of drugs" so she could receive the clothes and food the missioners were going to give her that day. That was one of the few days in which she was not drugged. The cost wasn't so high, so she got rid of her drugs —at least for a while. After the missioners left, Irma began distributing the clothes to other children in the same street. In exchange, she received protection and drugs from other children. For some hours the control of the group was in her hands; a control that she lost when the urge of drugs increased.

The endless story

Sitting on the frame of an old door, Sergio takes out an old bottle of water now filled with solvent. As the sword of a warrior, Sergio keeps the bottle between his pants and his skin. When no one is looking, he takes out his bottle and inhales the fumes of the liquid that was meant to clean the pipes. Keeping it away from others eyes gives him power. Has to hide it from policemen, has to hide it from the adults that do not have their own solvent, and has to hide it from his sister that today wants to hold it with her. The bottle is his best shield and his worst enemy. The bottle protects him from abuses of those who cannot get their own solvent; but the bottle also exposes him to violence. The bottle helps to forget. Hunger, loneliness and blows are forgotten; but he also forgets how to protect himself. The bottle makes him strong at the same time that makes him vulnerable.

Power relations take place in multiple directions and in multiple dimensions. Resistance to be subject by the family and by public institutions is not the only struggle in which street children are involved. Subsistence on the streets takes place within a complex system of power relations. Struggle against adversity and struggle for the appropriation of scarce resources. Permanence on the street requires a complex system of social networks that facilitate the satisfaction of basic needs; a system in which power relations are rooted. The specific characteristics of the social network will determine the more or less capacity to exercise power over the rest of the group. The power of a child or adolescent will be determined by the extension and quality of the social network. Individuals capable of obtaining food, drugs and security become more important members to retain as part of the group. A heterogeneous group is more likely to stay together, because dependence is higher. The old and experienced needs the charisma of younger members; the younger members need the protection of the older; the girls need the affection of the boys and vice versa; the boys need the care of the girls; girls need the security of men; and so on.

"While the human subject is placed in relations of production and of signification, he is equally placed in power relations which are very complex" (Foucault, 1982, p. 209). As a social microcosm, the street is a complex system of relations of production and signification from which a children and adolescents living on the streets are unable to escape. Whenever a difference on abilities, knowledge or personality is present, a new form of power is exercised. Power relations are establish with peers, with members of the opposite sex, with older people living or working on the streets, with working children, with the owner of the corner store, with the religious groups, with the street instructors, with politicians… with every person they meet in the street and with whom they establish a new relation.

permiso al Lic. En ocasiones es difícil convencerlo. El otro día me dijo que podía ir si regresaba a tiempo para la clase. ¡Ya lo sabes! Si hay una clase o un taller mientras estamos aquí, tenemos que participar. Pero a veces las supervisoras son buena onda y nos dejan quedarnos en la cama." (Informal conversation, July 2001) Lic is how they refer to the Shelter Director.

[13] The *mona* is a piece of paper towel or bath tissue wet in thinner, toluene or any other solvent used to clean the drains, and that they use as a cheap drug that they can hide easily and consume in almost any place without being caught so easily.

Whenever two persons are different a relation of power is established.

4. Power and dependence. Who stays, who leaves?

Affection and dependence can grow easily on the streets. Children depend on the young adults as much as the young adults depend on them. Small children get money to buy food in exchange of protection. The strong doesn't want the astute to leave; the small wants the protection of the adult at any cost. Battle takes place every day. In this fight survives the one that has more power —not the strongest, not the most intelligent— Survives the one who is able to exercise his power; to establish his own preferences and who satisfy them. This is, the one that has self-control and certain amount of autonomy.

How willing is a child to sacrifice his bottle of *activo* in order to get food, clothes, sex or shelter? It will depend on the situation and personal characteristics. Children with a higher level of self-control and autonomy are more likely to decide freely among preferences. Preferences are established based on experience, personal needs and social demands; and their satisfaction depends on available resources. Friends and significant others alter the order of preferences. More dependence, more influence. Addictive relations and behavior constrain the process of decision-making, and the satisfaction of personal needs. Satisfaction of needs requires certain amount of autonomy (self-control and self-direction), of power.

Marco's dependence on drugs and his lack of alternatives keep him on the streets. Dependence and lack of resources decreases power. Little power reduces the possibility of a free choice. He has autonomy enough to make a critical analysis of his options; to reflect on his wishes or preferences, and the capacity to accept or to change them. With continue support he could reduce his dependence on drugs and engage in what he considers a better way of life: to be living out of the streets with his girlfriend and daughter.

Other children are less likely to leave the street, even in a long term: Children without power; and children with a lot of power. Addictions limit; they rest power. Children with more dependence on drugs and alcohol, or with strong attachments on the streets, tend to stay. A complete lack of power constrains any possibility of resistance; they have no choice at all.

When boys and girls have a lot of power they remain on the streets. The more power, the harder it is to sacrifice what they have. In countries with high levels of unemployment and poverty it becomes harder to leave the street. Children don't get much by going off. They have no need to leave; they resist more.

Children that are in the middle —nor the more powerful, neither the most dependent—are more likely to get off the streets. When satisfaction of needs gets harder and affective links are weaker, leaving the streets is not necessarily a lost. If children are allowed certain amount of control and self-determination, they will be able to decide which form of power they want to resist—street violence, institutional control or family dominance.

5. Conclusions and final remarks

The child becomes adolescent; the adolescent becomes an adult. The strong becomes accomplice and enemy of the weak. The strong depends on the week as much as the weak depends on the strong. The child gets the money for food in exchange of the protection of elders. The violent depends on the astute; the astute depends of the strong. Qualities and differences intertwine giving place to an equilibrium that is protected at any cost. But the equilibrium is constantly broken: this time the strong is dead, yesterday the astute of the group, probably tomorrow *el chiquilin*. Aids, cars, policeman, other groups are the giants against whom they have to fight. The worst of them: their own pain, their sadness. Life on the streets is not easy, but is the form of life many of them have chosen; a form of life that is far from the family ideal, but that better satisfies their needs. If this kind of life is better for many children and adolescents, why there is so much resistance to leave them living on the streets?

For some groups the presence of children living on the streets is the expression of a society in crisis. The strong association between family dysfunction, poverty and street children gives a negative signification to their presence. The existence of children and adolescents living on the streets has become strongly related with "underdevelopment"

and therefore something that needs to be eradicated. Instead of helping to prevent children's presence on the streets, in most cases, these associations have made street children subject of political and pastoral power. The need to save a country in crisis; the need to save a lost soul has become a significant political tool.

Given the importance of family in many societies, street children have become an important source of political discourses; discourses that take place in different levels. Journalistic, descriptive, and theoretical discourses have tried to target mass audiences and policy makers in order to influence effective policy development. Human Rights perspectives have raised the right of children for a better life (Unicef, 1999, 2000; World Bank, 2000); but just few of these discourses have really recognized the children's own views and all that they have already accomplished for themselves. Using Foucault in the analysis of permanence on the streets requires the incorporation of children's own views and the recognition of their abilities, necessities and capacities; and to understand the reasons why children or young people decide to sleep or live on the streets. This recognition implies an important change in what could be understood as an effective policy in favor of children. From this perspective, the probability to leave strongly depends on the opportunities they have outside the street.

Even though this paper is not intended to discuss public policy, it is important in terms of the implications that hearing children's voices have. It is not meant to argue in favor of children staying living on the streets. This argument tries to stress the lack of alternatives children face, as individuals who continuously resist being subject of power. Children's alternatives, including public policies, are not good enough. Living on the streets has significant negative effects on children's development; but, many of the "options" they have are as bad as the streets. Some children experience more stress and worst living conditions with their families or within institutions in which they could stay, than living on the streets. We need to hear children's voices and respect their choices, but we also need to create alternatives and better living conditions for them.

Understanding the process of permanence on the streets using Foucault's conceptions of power and power relations means a significant shift from previous perspectives. A shift that leaves aside the urge to take out the children of the streets in lieu of a new relation in which children's life is respected and an equilibrium between the needs of the state and the needs of those living on the streets, is achieved. But this is a hard task, and maybe a problem impossible to solve; as Panter-Brick points out: "to respect or condone a child's choice to live on the streets, to grow up with peers rather than with a family, to work for an income, and to have sex is for many a morally unsatisfactory position" (2002, p. 9); and therefore, has significant political implications.

List of references

Agnelli, S. (1986). *Street Children A growing Urban Tragedy.* London: Wiudenfeld & Nicolson.

Aptekar, L. (1988). *Street Children of Cali.* Durham: Duke University Press.

Avilés, K. & Escarpit, F. (2001), *Los niños de las coladeras.* México, D. F.: La Jornada Ediciones.

Brewis, A. & Lee, S. (2010). "Children's work, earnings, and nutrition in urban Mexican shantytowns." *American Journal of Human biology*, 1 (22), pp. 60-68.

Binder, M. & Scrogin, D. (1999). "Labor Force Participation and Household work of Urban Schoolchildren in Mexico: Characteristics and consequences." *Economic Development and Cultural Change,* 1 (48), pp. 123-154.

Camacho, A. (1993). *El Niño de la Calle y en la Calle en la Ciudad de México. Garibaldi y Taxqueña. Reportaje Gráfico.* México, D. F.: Unam.

Cosgrove, J. G. (1990). "Towards a working definition of street children". *Int. Social Work*, 33, pp. 185-92.

Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1982). *The subject of power: afterward to 'Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics'.* Brighton: The Harvester Press.

Ennew, J. (1994). *Street and Working Children A guide to Planning.* London: Save the Children.

Edmonds, E. (2008). "Child labor" In P. Schult & J. Strauss. *Handbook of Development Economics,* (pp. 3607-3709). Amsterdam: Elsevier.

Felsman, J. K. (1984). "Abandoned Children: a reconsideration". *Children Today*, 13, pp. 13-18.

Fernández, D. (1993). *Malabareando. La Cultura*

de los niños de la calle. México, D. F.: UIA.

Flores, P., Monje, J. A., Ríos, A. & Romero, M. (1998). *A la Franca. Buscando un Nuevo paradigma sobre niños y adolescentes de la calle.* Lima: Cooperación Española, Cesal, Hogar de Cristo.

Foucault, M. (1966). *The order of things: an archeology of the human science.* London: Tavistock.

Foucault, M. (1969). *The archeology of knowledge.* London: Tavistock.

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punishment. The born of the prison.* Trans. Sheridan, 1995. London: Allen Lane.

Foucault, M. (1976). *The history of sexuality, volume one: An introduction.* London: Allen Lane.

Foucault, M. (1982). "The Subject and Power" In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (1982). *The subject of power: afterward to 'Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics',* (pp. 208-226). Brighton: The Harvester Press.

Glauser, B. (1997). "Street children: deconstructing a construct" In A. James & A. Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood,* (pp. 138-156). London: Falmer.

Gustafsson-Wright, E. & Pyne, H. (2002). *Gender Dimensions of Child Labor and Street Children in Brazil.* Policy Research Working Paper, The World Bank, Latin America and the Caribbean Region, Gender Sector Unit, October 2002.

Gutiérrez, R.,Vega, L. & Pérez, C. (1994a). *El punto de vista de los niños llamados "callejeros" que viven en la Ciudad de México.* México, D. F.: División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales del Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Gutiérrez, R.,Vega, L. & Pérez, C. (1994b). *Características psicosociales de los menores que sobreviven en las calles.* Informe, 1156. México, D. F.: División de Investigaciones Epidemiológicas y sociales del Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Hutchby, I. & Moran-Ellis, J., eds. (1998). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer.

Johnson, V., Hill, J. & Ivan-Smith, E. (1995). *Listening to Smaller Voices: Children in an Environment of Change.* London: Actionaid.

Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. & Scott, P. (1998). *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. London: Intermediate Technol. Publ.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.

Le Roux & Smith (1998). "Causes and characteristics of the street child phenomenon: a global perspective". *Adolescence.* 33(131), pp. 683/88.

Lucchini, R. (1996). *Niño de la Calle. Identidad, sociabilidad y droga.* Barcelona: Los libros de la Frontera.

Lusk (1992). "Street Children of Rio de Janeiro". *Int. Soc. Work.* 35, pp. 293-305.

Márquez, P. C. (1999). *The Street is my home. Youth and Violence in Caracas.* Stanford: Stanford University Press.

Maslow, A. (1943). "A theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.

Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being.* New York: John Wiley & Sons.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality.* 2nd Ed. San Francisco: Harper & Row.

Maslow, B. (ed.) (1972). *Abraham H. Maslow: a memorial volume".* Monterrey (CA): Brooks/ Cole Publ. Co.

McConville, M. (1996). *Adolescence. Psychotherapy and the emergent self.* Cambridge: Gestalt Press.

Myers, W. E. (1988). Alternative services for street children: The Brazilian approach. In A. Bequeule & J. Boyden. *Combating Child Labour,* (pp. 125-43). Geneva: Int. Labour Org.

Oaklander, V. (2006). *Hidden treasure. A map to the Child's Inner Self.* London: Karnac Books.

Panter-Brick, C. (2002). "Street children, Human Rights, and Public Health: A critique and Future Directions", *Annual Review of Anthropology* 2002. 31, pp. 147-171.

Palomares, U. & Ball, G. (1980). *Grounds for Growth.* San Diego: Palomares & Associates.

Roberts, J. W. (1999). *The problem of Invisibility.* The Journal of American Folklore, 11.

Sosenski, S. (2010). *Niños en Acción. El trabajo Infantil en la Ciudad de México, 1920-1934.* México, D. F.: Centro de Estudio Históricos, Colegio de México.

Udry, C. (2006). "Child Labor" In A, Benerjee,

R, Benabou & D, Mookherjee, *Understanding* Poverty. New York: Oxford University Press.

Unesco (1995). *Working with Street Children: Selected Case-Studies from Africa, Asia and Latin America*. Paris: Unesco.

Unicef (1999). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child.* New York/ Geneva: United Nations Children's Fund.

Unicef (2000). *We the Children: End-Decade Review of the Follow-Up to the World Summit for Children.* New York/Geneva: United Nations Children Fund.

Unicef (2005). *Child Labour Today-End Child Exploitation.* New York/Geneva: United Nations Children's Fund.

Woodhead M. (1990). "Psychology and the cultural construction of children's needs". *In* A. James & A. Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, (pp. 60-77). London: Falmer.

World Bank (2000). *Who Cares? A Special Report on Street Children.* No. 20479. Spring.

Wright, J. (1990a). "Homelessness is not healthy for children and other living things". *Child Youth Serv*, 14(1), pp. 65-88.

Wright, J. (1990b). "Poor people, poor health: the health status of the homeless". *Journal of Social Issues,* 46(4), pp. 49-64.

Wright, J. (1991). "Children in and of the streets: health, social policy, and the homeless young". *Am. J. Dis. Children* 145(May), pp. 516-19.

Wright, J. & Kaminsky, D. (1993). "Health and social conditions of street children in Honduras". *Am. J. Dis. Child*. 147, pp. 279-83.

Other sources

Personal interviews with children and young adults from the Albergue Temporal Casa del Niño, Delegación Cuauhtémoc, México, D. F.

Information about cases of street children, Fundación Pro-Niños de la Calle, I. A. P.

Referencia:

Patricia Murrieta, "The Process of Permanence on the Streets. Street children in Mexico City", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 821 - 834.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

La Mentalización como estrategia para promover la Salud Mental en bebés prematuros*

*Ana María Mesa***
Investigadora Grupo Desarrollo Emocional y Salud Mental Pontificia Universidad Javeriana – Cali, Colombia.

*Ana Cristina Gómez****
Investigadora Grupo Desarrollo Emocional y Salud Mental Pontificia Universidad Javeriana - Cali Colombia.

Primera versión recibida febrero 26 de 2010; versión final aceptada agosto 6 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el presente trabajo pretendemos mostrar la importancia de la intervención con madres de bebés prematuros, como estrategia de promoción y prevención en salud mental. Sugerimos que la mentalización puede ser una forma de ayudar a las madres a pensar y a contener la experiencia emocional del bebé, y a reconocer la interacción de sus mentes. Primero, nos centramos en la problemática de los bebés prematuros y sus madres en las Unidades de Cuidado Intensivo Neonatal UCIN, porque las condiciones adversas hacen de ellos una población de alto riesgo y vulnerabilidad a nivel de salud mental. Luego mostramos la importancia de los conceptos de vínculo afectivo, apego y mentalización, y sus posibles consecuencias en el desarrollo del niño o niña. Posteriormente presentamos los objetivos y destacamos los principios que deben guiar un programa que busca favorecer el desarrollo de una adecuada capacidad reflexiva o mentalización en madres de bebés prematuros.*

Palabras Clave: Prevención, Salud Mental, Nacimiento Prematuro, Mentalización.

A Mentalização como estratégia para promover a Saúde Mental em bebês prematuros

• ***Resumo:*** *No presente trabalho se pretende expor a importância da intervenção com mães de nenês prematuros, como estratégia de promoção e prevenção em saúde mental. Sugerimos que a mentalização pode ser uma forma de ajudar as mães a pensar e conter a experiência emocional do nenê, e a reconhecer a interação da suas mentes. Primeiro, nos centramos na problemática dos nenês prematuros e suas mães nas Unidades de Cuidado Intensivo Neonatal UCIN, porque as condições adversas fazem deles uma população de alto risco e vulnerabilidade em nível de saúde mental. Logo apresentamos a importância dos conceitos de vinculo afetivo, apego e mentalização e suas possíveis conseqüências no desenvolvimento do menino o menina. Posteriormente se oferece os objetivos e destacamos os princípios que devem guiar um programa que procura favorecer o desenvolvimento de uma adequada capacidade refletiva ou mentalização em mães de nenês prematuros.*

Palavras chave: Prevenção, Saúde mental, Nascimento Prematuro, Mentalização.

Metalization as a strategy to promote mental health in premature babies

• ***Abstract:*** *This paper aims to show the importance of intervention with mother of preterm infants, as a strategy for the promotion and prevention in mental health. It suggests metalizing as a way to help mothers to be able to think and contain the emotional experience of the baby and also be aware of the interaction between their minds. First, it focuses on the issue of the premature babies and their mothers in the Intensive Care Units Neonatal NICU because adverse conditions make them a high risk population in mental health. Then it shows the importance of the concepts of bonding, attachment and metalization and its possible impact on the development of the child. Finally, it presents the aims and also highlights some principles that may guide*

* Este artículo hace parte de la construcción del estado del arte de la Investigación Exploración de la mentalización en madres de bebés prematuros, como base para estrategias de prevención en salud mental, el cual inició en enero de 2009 y aún está en ejecución. Código de registro RII-250, financiado por la Vicerrectoría académica de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.
** Psicóloga, Maestría en Psicología Profundización Clínica (c). Correo electrónico: ammesa@javerianacali.edu.co
*** Psicóloga, Maestría en Psicología Profundización Clínica (c). Correo electrónico: acgomez@javerianacali.edu.co

programs in order to encourage development of an adequate mentalization or reflexive capacity in preterm mothers.

Keywords: Prevention, Mental Health, Prematurity, Mentalization.

–1. Introducción. –2. Los Nacimientos Prematuros como Situación Problemática. –3. Vínculo Afectivo y Apego. –4. Mentalización. –5. Intervenciones que Promueven la Mentalización. –6. Discusión. –Lista de referencias.

1. Introducción

El tema de la prevención y promoción se ha convertido en foco de atención de muchos profesionales que tienen como campo de trabajo la salud mental. Las intervenciones que se realizan en los niños y niñas son muy eficaces, especialmente las que se hacen en la primera infancia, entre los 0 y 6 los años, ya que producen grandes cambios con intervenciones mínimas (Lecannelier, 2006). Desde el punto de vista de la prevención en el campo de la salud en el sujeto infante, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su programa Salud y Desarrollo del Recién Nacido y del Niño, manifiesta el interés que tiene en las intervenciones tanto en el plano de la morbi-mortalidad (desde el ámbito de lo orgánico), como en propuestas integrales que contengan elementos relacionados con la salud mental y el desarrollo psicosocial. La OMS propone intervenciones que combinen la prevención con la curación y que operen en tres niveles: en el hogar, en centros de primer nivel y en centros de atención de referencia (OMS, 2008).

En Colombia, la preocupación por este grupo poblacional se ve reflejada en la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley Nº 1098 del 8 de noviembre de 2006), que en dos de sus artículos dice:

> Artículo 27. Derecho a la Salud. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la salud integral. La salud es un estado de bienestar físico, psíquico y fisiológico y no solo la ausencia de enfermedad (p. 5).
>
> Artículo 29. Derecho al Desarrollo Integral en la Primera Infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código (p. 5).

Desde el punto de vista del estudio de las neurociencias, de acuerdo con algunas investigaciones en desarrollo, se encuentra que las vivencias de la temprana infancia, aunque no pueden recordarse conscientemente porque no hay la posibilidad de codificarlas de manera simbólica; quedan inscritas de manera permanente e inciden sobre la vida futura del sujeto (Doug Watt, 2001, citado por Gerhardt, 2004). Estas experiencias van a constituir lo que para Dolto (1997) es una imagen inconsciente del cuerpo que consiste en una representación sobre las más primitivas sensaciones, a partir —entre otros aspectos y de manera central—, del encuentro con la madre sin palabras, incluso, sin imágenes claramente delimitadas.

Ahora bien, la intervención temprana implica un trabajo sobre lo que se ha denominado prevención y promoción primaria de la salud, cuyos objetivos son proteger la salud y desarrollar potencialidades (Gómez, 1998, citado por González, Rodríguez, Sburlati & Triaca, 2000).

Buscando hacer un vínculo entre estos conceptos y las posibilidades del enfoque psicoanalítico, González, et al. (2000) indican cómo este trabajo es posible, desde lo que denominan las *vulnerabilidades inconscientes específicas* de los sujetos, de manera particular o colectiva. Esto implica tener en cuenta el concepto de *riesgo* en la salud mental a partir de eventos que pueden ser desorganizantes; entre éstos, los autores señalan:

- "La incapacidad para tramitar conflictos a través de una cadena asociativa;
- La imposibilidad de dar representaciones a situaciones traumáticas, problemáticas, conflictivas, etc.
- La ausencia de espacios de mentalización porque lo que se ha puesto en juego son angustias de fragmentación muy temidas y/o actos que cortocircuitan el registro representacional" (p. 5).

Lo anterior concuerda con lo dicho por Fonagy (1999) en la siguiente cita.

> En momentos de alta activación emocional, en el contexto de relaciones íntimas, encontramos difícil el construir representaciones exactas del mundo mental del otro. Razonamos acerca de la conducta de aquellos cercanos a nosotros sobre la base de lo que parece obvio, de lo que es visible, de lo físico más que del mundo mental. Si usamos estados mentales, éstos tienden a ser estereotipados, distorsionados, o confusos, demasiado fragmentarios e inexactos (p. 5).

Se considera el nacimiento prematuro como un evento desorganizante de carácter traumático. El bebé prematuro debe permanecer durante un periodo más o menos prolongado en la unidad de cuidados intensivos de neonatología, lo que es en sí mismo una experiencia extrema por cuanto se trata de un lugar donde el exceso y la sobrecarga de contenidos emocionales está a la orden del día (Jaar & Michea, 2009). Las situaciones traumáticas activan mecanismos defensivos por medio de los cuales se toma distancia del mundo mental (Fonagy & Target, 1997, citados por Allen, 2003) y de esta manera se obstaculiza o impide la mentalización. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se presenta un panorama sobre los aspectos psicológicos asociados al nacimiento prematuro, así como también una revisión teórica del vínculo afectivo, el apego y la mentalización. Para terminar, se destacan aspectos que se debe tener en cuenta en un programa de intervención de carácter preventivo que busque promover la mentalización en las madres de bebés prematuros.

2. Los nacimientos prematuros como situación problemática

La OMS (2004) informa que cada año nacen unos 20 millones de niños y niñas que presentan bajo peso o que no completan su edad gestacional. En Colombia, para dar un ejemplo, la Secretaria de Salud de Cali (2005) reportó que el 19% de bebés nacen con una edad gestacional menor a 37 semanas, asociado generalmente a madres solas o con inestabilidad en las relaciones de pareja.

Esta problemática surge en el contexto de la relación temprana mamá-bebé, donde se gesta la constitución psicológica del niño o niña. Los tres primeros años son de crucial importancia en este proceso. Autores como Isaacs (1952), Bick (1968), Segal (1981), Piontelli (1992) y Anzieu (1994), entre otros, coinciden en enfatizar la importancia central que tienen las experiencias sensoriales en la constitución del psiquismo temprano; dicho en palabras de Freud (1923), el yo es ante todo *corporal.* Según Dolto (1998), es a partir de la interacción con los cuidadores y cuidadoras como se logra dicho proceso, que incide directamente en la calidad del narcisismo del niño o niña, es decir, en la cualidad de la relación de éste consigo mismo. De manera simultánea, las percepciones del olor, el tacto, la capacidad y la calidad de respuesta del bebé, entre otros aspectos, van a incidir en el narcisismo de la madre y en cómo ella construye un "*modelo de estar con"* y de ella misma como madre (Stern, 1997). Es entonces a partir de la interacción somato psíquica como el sujeto va a construir su camino de salud o enfermedad emocional (Freud, 1916–1917).

Este camino se inicia desde el embarazo. A partir de las primeras sensaciones intrauterinas, las madres van relacionándose con un bebé imaginario sobre el cual depositan sus expectativas, anhelos, temores y ansiedades; van construyendo imágenes que dan forma a los deseos y a las esperanzas con relación a su hijo o hija, así como también construyen ideas acerca de su temperamento, su carácter, su apariencia y expectativas sobre su futuro (Vives & Lartigue, 1994a; Reyes de Polanco, 2001 & Arteaga, 2002). Lo anterior significa que todo embarazo conlleva para la pareja, y en especial para la madre, una situación de conflicto más o menos marcado, y no del todo consciente, entre la aceptación y el rechazo (Langer, 1985). Esta situación de conflicto puede favorecer la pérdida del embarazo, el aborto programado o el nacimiento prematuro (Chatel, 1996).

El nacimiento prematuro interrumpe el proceso de "anidación psicobiológica" acortando el tiempo del encuentro entre el padre y la madre con el hijo o hija; lo que unido a los conflictos propios del embarazo ya mencionados, contribuye a dificultar la relación temprana extrauterina (Ruiz, Ceriani, Cravedi & Rodríguez, 2005). El encuentro con el bebé real, que en muchas ocasiones no corresponde al bebé de la fantasía, se anticipa (Malher, 1990; Vives & Lartigue, 1994b). Este acortamiento del tiempo hace que las condiciones físicas y psíquicas del padre, de la madre y de la familia, no estén

preparadas adecuadamente (Vives & Lartigue, 1994a), lo que se ve agravado por las condiciones intrahospitalarias propias de las UCIN (Ruiz, 2004). En este orden de ideas, Jaar y Michea (2009) señalan que la UCIN es un espacio saturado por la emergencia y la urgencia, lo que evoca sentimientos contradictorios e intensos de difícil asimilación y elaboración.

Si bien el encuentro del bebé con su padre y su madre es prematuro en el nacimiento, es postmaduro en la interacción. La familia se ve alejada de los cuidados e intercambios con su bebé por la estancia en las UCIN; los cuidados son dados por otros y las posibilidades de intimidad con la madre y el padre prácticamente desaparecen (Helman & Villavella, 2000). La sobrevivencia de estos bebés implica un aumento tanto en el tiempo de permanencia en el hospital como del riesgo que tienen de desarrollar problemas severos a nivel físico y psicológico. Gracias a los avances científicos se ha logrado mantener con vida a bebés extremadamente frágiles, pero no se ha podido disminuir el incremento de nacimientos prematuros (Browne, 2003, citado por Steinberg, 2006). La fragilidad y vulnerabilidad inciden en el vínculovínculo afectivo por el temor del padre y de la madre a apegarse a alguien que de manera más o menos permanente está próximo a la muerte (Cyrulink, 2005). Por lo anterior, es importante ayudar a los padres y madres de bebés prematuros a encontrar o a recuperar la esperanza, componente esencial que favorece la vinculación con el hijo o hija. Las mayores fuentes de estrés de los padres y madres de prematuros son el miedo a la pérdida, la impresión que produce la apariencia física del bebé y la experiencia de tener que separase del niño o niña (Mew et al., 2003, citado por Steinberg, 2006).

Los problemas del nacimiento prematuro pueden ser temporales, pero las dificultades en la interacción de las díadas padres/madres-hijos/hijas que han iniciado su relación bajo circunstancias estresantes, pueden continuar. El nacimiento prematuro puede tener efectos en el comportamiento del niño o niña, que a su vez afectan las percepciones y actitudes de los padres y madres (Borghini, Pierrehumbert, Miljkovitch, Muller-Nix, Forcada-Guex & Ansermet, 2006). Entre los aspectos más documentados empíricamente se encuentra el estrés y la depresión en las madres, como emociones que interfieren la adecuada interacción tanto con sus bebés como con el personal asistencial de las UCIN (Ruiz et al., 2005). Sin embargo, Rossel, Carreno y Maldonado (2002), encontraron que con el tiempo estos sentimientos, además de rabia, frustración y temor a la muerte, cambiaron hacia un mayor optimismo aun cuando persistió una sensación de incertidumbre sobre el futuro del hijo o hija. Dentro de estas emociones iniciales, la culpa en la madre es una de las más frecuentes y se relaciona con lo que ella cree que hizo o dejó de hacer de manera adecuada, incidiendo en el nacimiento prematuro (Mathelin, 2001 y Botero, 2003).

Ahora bien, desde el punto de vista de las intervenciones psicológicas, León, Poudereux, Giménez y Belaústegui (2005), hacen énfasis en los resultados positivos de las intervenciones grupales psicoeducativas, las cuales mejoran el estado emocional de las madres y, en general, permiten el surgimiento de sentimientos positivos sobre el hijo o hija y sobre el personal hospitalario que lo cuida. Por su parte, Stern, Karraker, Sopko y Norman (2000), a partir intervenciones cognitivas breves que pretendían disminuir el efecto negativo del estereotipo de la prematurez, encontraron que en lugar de disminuir, hubo un aumento. Las intervenciones consistieron en presentar a las madres información acerca de la prematurez, destacando las similitudes (sociales, emocionales, comportamentales, motrices, cognitivas y perceptuales) entre prematuros y bebés nacidos a término. Adicionalmente, descubrieron que cuando se les decía a las madres que el niño o la niña había nacido a término, sus respuestas eran más positivas en comparación con las madres a las que se les dijo que interactuaban con un niño prematuro. Por último, observaron que las madres de niños o niñas prematuros tienen menos estereotipos hacia la prematurez, que las madres con hijos o hijas no prematuros.

La incidencia que tienen la prematurez, la ansiedad de la madre y el riesgo neurobiológico del niño o niña en la interaccion materno infantil, fue investigada por Schmucker et al. (2005). Como era de esperarse, de acuerdo con los estudios revisados hasta ahora, los autores también encontraron diferencias significativas en los patrones de interacción de las diadas madre–hijo/hija, dependiendo de si el niño o niña era o no prematuro. Comprobaron que entre más

prematuro es el bebé mayor es el nivel de ansiedad de la madre, que las madres más ansiosas tienen niños o niñas menos responsivos facialmente y que el riesgo neurobiológico, y no el peso, está estrechamente relacionado con el nivel de ansiedad de la madre. En concordancia con los hallazgos, Rossel et al. (2002) mostraron que a medida que pasan los días, la ansiedad disminuye y el cambio va de la mano con el progreso y la evolución del niño o niña.

Los estudios muestran que los niños y niñas prematuros, durante el primer año de vida, son compañeros o compañeras menos gratificadores para sus padres y madres, en comparación con los niños y niñas nacidos a término. Son bebés que muestran más emociones negativas, menos afectos positivos; son más pasivos y menos responsivos socialmente; es difícil para ellos y ellas estar alerta, y una vez lo consiguen fácilmente caen en estados de sobre-estimulación (Brachfeld, Goldberg & Sloman, 1980, Garner & Landry, 1992, Malatesta, Grigoryev, Lamb, Albin & Culver 1986, Als, 1983, Pauli-Pott, 1991, citados por Schmucker et al., 2005). Todo esto incide en las interacciones que se dan entre la madre y el niño o niña, interacciones que poco a poco, por su carácter repetitivo, le dan forma al patrón de apego que va desarrollando el hijo o hija. Albeldi (2006) encontró que los niños y niñas prematuros ven a su madre y a su padre con menos actitudes de sosten parental, tienen menos resoluciones positivas, presentan menos reacción ante la separación y son menos inseguros frente al reencuentro.

La revisión bibliográfica muestra que los estudios coinciden en reconocer que el nacimiento prematuro opera como un factor de riesgo, que incide en la seguridad del vínculo, tanto por lo que le sucede a la madre como por las implicaciones que tiene la inmadurez, en términos de la receptividad y capacidad de respuesta del niño o niña. Ambos miembros de la pareja materno infantil se encuentran incapacitados de una u otra manera para atender, entender y responder a las señales interactivas que conduzcan a la creación de un vínculo empático y sostenedor, que favorezcan el desarrollo del apego seguro, la mentalización y la salud mental. A continuación, haremos una puntualización sobre el apego y la mentalización para lograr una mejor comprensión de la relación que existe entre ellos, mostrar la importancia que tienen en el desarrollo emocional del bebe y el papel fundamental que desempeña la madre en este proceso.

3. Vínculo afectivo y apego

El vínculo madre–hijo se define como una relación afectiva interactiva recíproca, regulada mutuamente (Bowlby, 1989). El bebé, al momento del nacimiento, cuenta con una serie de reflejos y conductas con las que busca la proximidad de su cuidador o cuidadora; por ejemplo la sonrisa, el llanto y el agarre. Estas conductas del bebé evocan otras en el otro —cuidador—, con las que responde: lo toca, lo carga, lo calma, le habla o lo ignora, lo deja, etc. (Fonagy, 1999). Las respuestas del cuidador o cuidadora, repetidas en el tiempo, van configurando unos patrones más o menos predecibles que han sido descritos de diferentes maneras por algunos autores; Bowlby (1989) habla de ellos como modelos internos de trabajo, Bucci (1997) como esquemas de emoción y Stern (1997) como representaciones internas generalizadas (Rigs). Estos patrones están en la base de las expectativas que una persona tiene sobre la manera como van a reaccionar los otros, es decir, hacen que el sujeto siempre espere de los otros respuestas similares a las que ha recibido, bien sea positivas o negativas y, en consecuencia, actúe conforme a estas creencias, algunas veces en términos defensivos. Todos estos conceptos están estrechamente relacionados con el de transferencia de Freud (1912), elemento esencial del marco conceptual de la teoría psicoanalítica.

Dentro del ámbito de los estudios sobre el vínculo es importante tener en cuenta la relación con el apego, como un tipo de vínculo específico que se activa en situaciones de peligro. La respuesta de las figuras de apego, como la madre generalmente, es fundamental, y está determinada por factores como sus propios esquemas de relación, la situación emocional que ésta vive, su personalidad y las representaciones que tenga del hijo o hija. Por parte del niño o niña, su capacidad de respuesta y las señales que éste produce, inciden en el vínculo materno infantil (Lamb, 1985, citado por Vives & Lartigue, 1994a).

La experiencia interactiva le enseña al bebé que la ansiedad proveniente de fuentes internas o externas encuentra alivio en presencia del cuidador o cuidadora. Por esta razón, cuando se ve expuesto

a situaciones que despiertan ansiedad, busca su proximidad física como una forma de encontrar alivio y recuperar el equilibrio perdido, ya que no puede autorregular sus emociones y éstas lo invaden continuamente (Fonagy, 1999). El niño o niña interioriza un modelo de relación con la figura primordial, que puede ser más o menos adecuado (eficiente). Ese modelo interiorizado pasa a convertirse en patrón de las relaciones del sujeto con el mundo y su análisis permite comprender las expectativas que el sujeto tiene del otro (mundo representativo) y sus dificultades.

Los estudios del vínculo materno infantil han delimitado dos grandes tipos de apego en los niños y niñas, de acuerdo con el grado de organización de las interacciones madre-hijo (Main, 1995, citada por Main, 2000). El *apego organizado* es aquel que tiene pautas más o menos predecibles de interacción. A esta categoría corresponden los tres tipos de apego descritos por Ainsworth (1967) a partir de sus observaciones, aplicando "La situación del extraño" como método experimental que evalúa la respuesta del infante en momentos de estrés asociados a la separación y reencuentro con la madre. Estos tipos de apego son: *el apego seguro, el inseguro evitativo y el inseguro ambivalente*. Los niños y niñas con *apego seguro* tienen cuidadores o cuidadoras sensibles a sus necesidades; por eso los usan como base segura cuando están angustiados. Son niños y niñas que confían en sí mismos, está orientados socialmente, son empáticos y tienen relaciones más profundas (Fonagy, 1999). En el *apego inseguro evitativo* se observa que el cuidador o cuidadora tiene dificultades para el contacto físico y para expresar el afecto en las interacciones; estos niños y niñas sobreregulan las emociones, ya que no han sido calmados o han sido sobreestimulados de manera intrusiva (Fonagy, 1999). Estos niños y niñas tienden a evadir o a ignorar a sus cuidadores o cuidadoras, en una actitud de desinterés o rechazo (Cordova, Lartigue, Vives & Lopez-Duplan, 1994a). Por último, en el *apego inseguro ambivalente* se puede reconocer una inconsistencia en las respuestas y en la disponibilidad emocional del cuidador o cuidadora, lo que hace que los niños o niñas no tengan confianza en éste, sub-regulen la experiencia emocional, magnifiquen la expresión de ansiedad en búsqueda de atención y siempre se sientan expuestos a una amenaza. En términos generales, manifiestan una actitud de vigilancia permanente sobre su cuidador o cuidadora, basada en un deseo constante de intimidad, junto con expresiones de inseguridad respecto de las otras personas (Fonagy, 1999).

La otra gran categoría asociada al grado de organización de las interacciones es el *apego desorganizado,* que se caracteriza por lo impredecible del comportamiento del cuidador o cuidadora y del niño o niña. Se supone que en la experiencia interactiva de estos niños y niñas, el cuidador o cuidadora ha sido fuente de aseguramiento y amenaza de manera simultánea (Main & Solomon, 1990, citados por Fonagy, 1999).

Todos los tipos de apego descritos, corresponden a las categorías estudiadas en los niños y niñas; pero posteriormente, surge el interés de Main (2000) por el apego en los sujetos adultos. Para estas investigaciones, fue creado el protocolo de la entrevista de apego adulto (AAI) (George, Kaplan & Main, 1985). Posteriormente, Main, Goldwyn y Hesse (2003), desarrollaron un sistema de puntuación y clasificación específicas. En esta entrevista se le pide al sujeto que diga adjetivos que califiquen a sus figuras de apego y que, posteriormente, narre episodios que permitan dar cuenta de éstos (Hesse, 1999). A través de la entrevista se pudieron establecer categorías de apego en los sujetos adultos semejantes a los tipos de apego encontrados en las interacciones de los niños y niñas. Las categorías del apego en las personas adultas son: a) *Apego seguro autónomo* (equiparable al apego seguro del niño o niña). Los sujetos adultos de esta categoría evidencian fundamentalmente claridad y objetividad en las narraciones, recuerdan episodios de relación con las figuras de apego y tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro cuando piensan la experiencia interactiva. b) *Apego inseguro desentendido,* también llamado despreocupado[1] (equiparable al apego inseguro evitativo del niño o niña). Los sujetos de esta categoría se desentienden mentalmente, evitan responder cuando se les hacen preguntas, manifiestan ausencia de recuerdos —especialmente de aquellos relacionados con emociones desagradables—, y simultáneamente tienen tendencia a idealizar la figura de apego. c) *Apego inseguro preocupado* (equiparable al apego inseguro ambivalente resistente del niño o niña).

[1] En México Hinojosa-Ayala (2005), se refiere a este tipo de apego como desvalorizante, y Córdoba, Lartigue, Hinojosa y Arévalo (2009), por su parte, lo nombran como descartante.

Los sujetos que pertenecen a esta categoría se muestran confusos en los relatos, evidencian enojo, preocupación o pasividad con sus figuras de apego, y continúan quejándose en la edad adulta por las ofensas de la infancia. La última categoría es la d), Apego *NC o no clasificables,* también conocida como apego no resuelto[2] (equiparable al apego desorganizado del niño o niña). La característica fundamental de estos sujetos es la desorganización en el discurso. Las narraciones son confusas con errores semánticos y sintácticos, lo que hace difícil su comprensión. En general se puede decir que no hay un patrón claro en los relatos; se presenta una mezcla de los patrones anteriores (Fonagy, 1999).

Por otra parte, el tema del apego ha sido de mucho interés investigativo. Se ha estudiado en relación con diversas variables, como son las diversas culturas, las posibles relaciones entre tipos de apego y manifestaciones psicopatológicas, la transmisión entre generaciones, además de muchos otros focos de interés. En cuanto a la relación entre el apego y las diversas culturas, IJzendoorn y Sagi (1999), compararon estudios realizados en Japón, Israel, África, China, Europa del Oeste y Estados Unidos; los resultados parecen validar la idea de Bolwby sobre el apego como fenómeno universal, y adicionalmente muestran que los tres patrones básicos del apego organizado (evitativo, seguro y ambivalente) se dan en todas las culturas estudiadas. Algunos estudios —como el de Stalker, Gebotys y Harper (2005, citados por Córdoba, Lartigue, Hinojosa & Arévalo, 2009)— sobre la relación entre apego y manifestaciones psicopatológicas, muestran que el apego inseguro es un factor de vulnerabilidad debido al efecto negativo que se tiene a nivel de la autoestima, la confianza básica, la regulación emocional, la capacidad de organización y de planeación. Por su parte, Fonagy, Steele, Steele, Leigh, Kennedy, Mattoon, y Target (1995), evidencian cómo los trastornos de personalidad, específicamente el trastorno límite, tienen estrecha relación con modelos relacionales inadecuados, especialmente con el tipo desorganizado; sin embargo, debe tenerse en cuenta que el tipo o patrón de apego es un indicador de riesgo de patología, pero no la predice. Finalmente, en cuanto a la transmisión entre generaciones, los estudios también muestran que existe una correspondencia entre el tipo de apego evaluado en la infancia y el de la edad adulta. Señalan que el tipo de apego de la madre permite predecir el tipo de apego del hijo o hija, aún desde antes de nacer (Fonagy, 1999), y que las capacidades emocionales para ejercer las funciones parentales se pueden predecir a partir del tipo de apego y de algunas características del mismo (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, citados por Córdova et al., 2009). En este mismo sentido, la investigación de Fonagy, Steele, Moran, Steele y Higgitt (1991, citados por Fonagy, 1999) mostró una relación significativa entre capacidad reflexiva o mentalización, y apego seguro. Las puntuaciones altas en función reflexiva de las madres antes del nacimiento, permitían predecir el apego seguro del niño o niña en el 2do año de vida.

Pero, ¿cómo se da la transmisión generacional del patrón de apego? Tal parece que la sensibilidad de los padres y madres para reconocer las necesidades del hijo o hija, es un factor que incide en la transmisión del apego seguro, pero no es determinante. Lo que parece explicar dicha transmisión es la capacidad reflexiva o mentalización de los padres y madres o cuidadores (Fonagy, 1999).

4. Mentalización

El concepto de mentalización o función reflexiva se relaciona con conceptos del psicoanálisis como posición depresiva, función alpha y la preocupación materna primaria (Klein, 1945; Bion, 1962; y Winnicott, 1962, citados por Fonagy et al., 1998). Dichos conceptos tienen que ver con la mentalización en la medida en que aluden a una actividad mental orientada a la comprensión del otro. En el contexto del desarrollo psicológico generalmente es la madre o cuidador primario la persona encargada de darle sentido a la experiencia emocional del niño o niña, nombrándola y significándola, en aras de un adecuado desarrollo psíquico. Por otra parte, Fonagy et al. (1998), hacen referencia a dos filósofos de la mente, Hopkins y Wolheim, quienes han ampliado la concepción del proceso inconsciente de Dennett. Para este último, la contribución substancial de Freud fue reconocer que, a través de los procesos inconscientes, las conductas y fenómenos que antes con la teoría de la intencionalidad tenían poco sentido, son ahora más ampliamente comprensibles, teniendo en cuenta las intencionalidades inconscientes. Fenómenos

[2] Hinojosa Ayala (2005) y Córdoba et al. (2009) también lo tradujeron como desorganizado/ no resuelto.

humanos para los que la psicología "popular" no podía brindar una adecuada comprensión, pudieron ser explicados satisfactoriamente, como es el caso de los síntomas neuróticos, los sueños y los chistes. Para Fonagy y su grupo de trabajo, al igual que para otros psicoanalistas, la mentalización se relaciona directamente con la integración del *self*, y en este sentido tiene implicaciones importantes para la comprensión de los desórdenes psicológicos, como se vio previamente.

La mentalización se define como la capacidad de atribuir a otros y de reconocer en sí mismo estados mentales en términos de pensamientos, deseos, intenciones, etc., y de darse cuenta de que no siempre el comportamiento es equivalente al estado mental (Fonagy, Steele, Steele, Leigh, Kennedy, Mattoon & Target, 1995b). La capacidad de mentalizar permite reflexionar, predecir y dar sentido a los propios sentimientos y conductas, lo mismo que a los de los otros, y se desarrolla básicamente en tres fases: se inicia con el reconocimiento de las intenciones en términos de la conducta de manera teleológica, luego hay atribución de emociones en términos de displacer-placer y, finalmente, integra reflexiones y atribuciones de estados mentales propios y de otros, teniendo en cuenta cómo estos se influyen mutuamente y afectan la interacción. Esta función reflexiva, o capacidad mentalizante, es un proceso que puede ser automático e inconsciente (Fonagy, 1999).

La importancia de esta capacidad según Fonagy, Target, Steele y Steele, (1998), está dada porque: a) permite predecir los comportamientos, b) promueve y mantiene el apego seguro, c) permite diferenciar entre la realidad y la apariencia, d) mejora la comunicación, y e) permite mejorar la conexión entre el mundo interno y la realidad externa.

Fonagy (1999) considera tres componentes fundamentales que inciden en el desarrollo de la mentalización: a) La especularización, que consiste en la integración de la conducta observable con el sentido emocional de la misma. La experiencia emocional inicial del pequeño o pequeña se ve modificada por la introyección que hace de la representación que construye la madre de su estado mental. Fonagy Steele, Steele, Leigh, Kennedy, Mattoon, y Target, (1995b, citados por Fonagy 1999) encontraron que las madres que mejor calmaban la angustia del hijo o hija de 8 meses, después de que le acababan de poner una inyección, eran las que le reflejaban la emoción y simultáneamente le presentaban otros afectos que se podrían llamar positivos y reaseguradores, tales como sonreír, interrogar, hacer expresiones gestuales burlonas, etc. Estas madres al mismo tiempo que le comunicaban al niño o niña que entendían lo que le pasaba, le mostraban otros afectos. Así, dicen los autores, el niño o niña descubre que las emociones de la madre son parecidas, y no iguales, a las de él; b) la parentalización reflexiva permite el paso del modelo mental teleológico al modelo intencional, lo que significa comprender o explicar la conducta en términos de estados mentales que le subyacen, y no de conductas observables; y c) el cambio desde la realidad psíquica dual a la singular —única—, es decir, el paso desde la "equivalencia psíquica" a la representación diferenciada entre el mundo interno y externo. Esto se logra en la medida en que el otro —cuidador o cuidadora— reúne e integra las fantasías (el mundo interno) con la realidad (mundo exterior) en la relación intersubjetiva con el niño o niña, permitiéndole a él o a ella reconocer que las ideas y sentimientos internos se relacionan con lo que está afuera (mundo exterior) pero no son iguales (Dunn, 1996 citado por Fonagy, 1999).

Por otra parte —según lo expresan Slade, Grienenberger, Bernbach, Levy, y Locker (2005b)—, existe una clara relación entre el tipo de apego adulto y la función reflexiva parental. El *apego seguro autónomo* se relaciona con una alta función reflexiva; *el preocupado*, con una función reflexiva confusa o enredada; *el desentendido*, con una función reflexiva desconectada; y *el no clasificable*, con una función reflexiva baja. Adicionalmente, existe una estrecha relación entre el sistema de apego, la capacidad de regulación de las emociones y la mentalización.

Así, el apego seguro se relaciona con la capacidad del cuidador o cuidadora de regular los estados emocionales del bebé o de la bebé (Carlson & Sroufe, 1995, citados por Nichols et al., 2001); a su vez, la capacidad de regular, modular y en última instancia, simbolizar la experiencia afectiva, depende de la función reflexiva o mentalización de la madre. Esta capacidad le permite contener y vincularse con la expresión afectiva de su niño o niña, y responder adecuadamente a ella, de forma organizada, coherente y con sentido (Slade, 1999).

Se ha demostrado que los padres y madres que poseen una mayor habilidad de mentalización, tienden a tener hijos e hijas más seguros, y que a su vez estos niños y niñas tienden a desarrollar más ampliamente y de una manera cada vez más precoz esta habilidad de teoría de la mente. Esto explicaría por qué la habilidad de mentalización, o función reflexiva, vendría a ser el factor determinante en la transmisión del tipo y calidad del apego. El impacto de la función reflexiva de la madre sobre el desarrollo de la mentalización en el niño o niña, no se da solamente por el tipo de interacciones propias del apego seguro, y parece que incluye otros aspectos de la interacción como la naturaleza de la conversación, los juegos donde hay que fingir o simular ser otro, la naturaleza de las interacciones disciplinarias y todo lo que contribuye al desarrollo de esta competencia en los niños y niñas (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998).

Es necesario tener en cuenta que la mentalización alta contribuye a la salud mental cuando tiene un carácter benevolente; busca reconocer al otro como un ser diferente desde una posición respetuosa y es usada para el reconocimiento y la regulación de las emociones. La capacidad para mentalizar a otro no contribuye a la salud mental en sí misma, ya que puede ser utilizada para entender cómo agredir, someter, intimidar o humillar al otro (Fonagy, Gergely & Target, 2007).

Ahora bien, desde el punto de vista del niño o niña, Fongy (1999) establece una relación entre el apego de éste y la capacidad que tiene de atribuir estados mentales a los cuidadores o cuidadoras. Señala que el apego seguro provee la base psicosocial para la comprensión de la mente; por esta razón, los niños y niñas con un apego seguro pueden atribuir tranquilamente estados mentales a sus cuidadores o cuidadoras para explicar la conducta. Los niños y niñas evitativos, en cambio, se escapan del estado mental; los resistentes, por su parte, se ponen en contacto con los estados mentales pero se enfocan más en los propios que en los de sus cuidadores o cuidadoras. Por último, los niños y niñas con apego desorganizado son hipervigilantes de la conducta del otro, y pueden ser muy sensibles a sus estados mentales. A pesar de que pueden adquirir muy fácilmente la capacidad de mentalizar, ésta no favorece la organización del self por cuanto no integra la lectura de la mente del otro (para lo que es muy bueno) con sus propios estados mentales, de los que se desprende.

Queda claro entonces que la mentalización es de máxima importancia para favorecer el desarrollo de un niño o de una niña que se encuentra en condiciones desfavorables. Fonagy, Steele, Steele, Higgitt y Target (1994), citados por Fonagy (1999), realizaron un estudio con padres y madres con experiencias significativas de deprivación, tales como hacinamiento o enfermedad mental. Encontraron que todas las madres deprivadas con puntajes altos en mentalización tenían hijos e hijas con apego seguro, mientras que solo una de las diecisiete que puntuaron bajo en la capacidad reflexiva, tenía un hijo con apego seguro. Los hallazgos señalan que si el cuidador o cuidadora ha adquirido la capacidad para reflexionar productivamente sobre la experiencia mental, esta condición contribuye a romper el ciclo de desventaja, es decir, no se reproduce con el hijo el vínculo de apego inseguro (evitativo, resistente o desorganizado).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el papel de la mentalización en el apego seguro y la relación de éste con una buena salud mental, resulta importante hacer un acercamiento a algunas de las formas en que se ha trabajado buscando fomentar este aspecto del vínculo afectivo.

5. Intervenciones que promueven la mentalización

Se sabe que la alta mentalización del cuidador o cuidadora no garantiza el encuentro armonioso, solidario y empático entre éstos y el niño o niña, ya que es posible que el padre o madre pueda inferir los estados mentales del hijo o hija, pero los interprete de manera equivocada, por la acción de mecanismos proyectivos que le impiden diferenciar adecuadamente sus propios estados internos de los del niño o niña (Slade, 2006). Sin embargo, el valor que tienen los programas dirigidos a favorecer el desarrollo de la mentalización como estrategia de prevención e intervención en el campo de la salud mental, procede por un lado de la relación entre la alta mentalización positiva, el apego seguro y la autorregulación emocional, y por otro lado, de que las fallas en la mentalización o su uso inadecuado, se asocian con alteraciones psicopatológicas (Slade, 2005).

El objetivo principal de estos programas de intervención, según Slade (2006), es que el padre o

la madre logren imaginar la experiencia emocional del niño o niña; que se planteen algo como: "*voy a tratar de entender a mi hijo en términos de lo que siente o piensa y no sólo en términos de lo que hace, voy a responder a lo que siente o necesita y no a lo que hace*" (p. 645). De manera específica se buscaría: a) Permitir que el padre y la madre reconozcan los estados mentales del hijo o hija como diferentes de los propios, b) favorecer que el padre y la madre se pongan en contacto con los estados mentales del hijo o hija, y c) promover que busquen entender lo que el niño o niña comunica a través del comportamiento manifiesto.

Para favorecer la mentalización de las madres a través de programas de intervención, Slade (2006) plantea que se deben tener en cuenta los siguientes principios: 1) *Modelar la reflectividad* a través de devolverle al padre una representación del hijo o hija en términos de estados mentales, para que se abra un espacio donde sea posible empezar a pensar en estados mentales. 2) *Facilitar que se hagan preguntas* a partir del reconocimiento de la experiencia emocional del hijo o hija para que se interesen por los estados mentales. 3) *Generar el afecto como una forma de mentalización* invitándolos a que hablen de situaciones concretas que les hicieron sentir emociones fuertes, ya que como dice Target (2003, citada por Slade, 2006, p. 647), la función reflexiva consiste en "pensar acerca de los sentimientos y sentir acerca de los pensamientos". 4) *Sostener al padre en la mente,* eso significa contener su experiencia emocional (la rabia, el rechazo, la tristeza, etc.) para que pueda sostener y contener la experiencia emocional del niño o niña. Este principio se relaciona con la propuesta de Jenkins y Williams (2008), quienes consideran que por medio de preguntas y actividades en un espacio de contención a las madres, es como se puede favorecer el desarrollo de la función reflexiva. En el mismo sentido estaría la idea de Steinberg (2006), para quien "estar con" los padres en términos de presencia física y disponibilidad emocional, les permite abrir un espacio psíquico para el bebé o la bebé. 5) *Trabajar en un nivel que los padres puedan manejar*; implica que se empieza en un nivel básico a hablar acerca de qué altera o calma al bebé o a la bebé, sin abordar temas de índole interactivo.

Por último, consideramos importante hacer alusión al trabajo de Steinberg (2006) realizado con madres de bebés en una unidad de cuidado intensivo. La autora plantea que es necesario ayudarles a los padres y a las madres a reencontrar o a recuperar la esperanza, para que puedan vincularse con el hijo o hija. El "estar con" los padres mientras están con sus hijos o hijas les da un lugar estable y favorece que puedan hablar, ser escuchados y abrir un espacio psíquico para el bebé o la bebé. Contar la historia una y otra vez les permite encontrarle sentido a lo que está sucediendo y promover el surgimiento de la esperanza. O dicho en términos de Slade (2006), esto se lograría cuando el cuidador o cuidadora vincula el pasado y el presente para hacer una construcción narrativa coherente de las circunstancias (traumáticas o no), y cuando logra acceder a múltiples interpretaciones sobre los eventos físicos o psicológicos. Este proceso estaría en consonancia con el carácter reparador de la función reflexiva en la elaboración de los conflictos o situaciones traumáticas, como lo enuncia Allen (2003).

6. Discusión

Una vez revisados los tres conceptos fundamentales presentados en el texto, buscaremos hacer algunas relaciones entre ellos.

Es claro cómo el vínculo afectivo tiene implicaciones psicológicas muy importantes no sólo en la calidad de las relaciones humanas en general, sino en la de la salud mental en particular. Es en la relación vincular donde se inscribe, de manera específica y como estrategia de sobrevivencia de la especie, el desarrollo de patrones de apego más o menos estables.

Ahora, si bien el concepto de apego tiene una íntima relación con el campo de la etología y el componente comportamental de la especie, también parece ser un fenómeno universal, como lo muestran los estudios transculturales realizados por IJzendoorn y Sagi (1999). La revisión realizada muestra que la calidad del desarrollo representacional y propiamente psicológico del ser humano, se basa en las primeras estrategias comunicativas o patrones de relación, que permiten ir construyendo representaciones internas de sí mismo y de los otros significativos con calidades diferenciales dependiendo de diversos factores. Uno de éstos es la capacidad que tiene la madre de pensar sus propios estados mentales en términos de pensamientos, emociones e intenciones; sólo así,

con esta posibilidad, la madre podrá tener en su mente a un hijo o hija humanizado, al cual también podrá otorgar un espacio mental diferenciado que contenga pensamientos, emociones e intenciones propios y diferentes a los de ella misma, contribuyendo a que el niño o niña realice el proceso en sí mismo desde la especularización hasta la diferenciación psíquica propiamente dicha (Dunn, 1996 citado por Fonagy, 1999).

Sin embargo, el funcionamiento mentalizante o capacidad reflexiva puede verse afectado por múltiples situaciones internas (psicológicas) o externas (de la realidad exterior). El contexto del nacimiento prematuro es uno de estos escenarios donde dicha capacidad se puede ver especialmente vulnerada, ya que cumple con los criterios desorganizantes planteados por González, et al. (2000). El aspecto desorganizador esencial obedece a la presencia de angustias de fragmentación propias de estados que evocan fantasías y temores de muerte, que inciden de manera negativa en la posibilidad de representar y pensar las situaciones problemáticas o conflictivas. Este estado mental (interno) se ve agravado por las condiciones adversas y amenazantes inherentes al ambiente de las UCIN (externo), como lo señalan tanto Ruiz (2004) como Jaar y Michea (2009).

Es importante tener presente el hecho de que, si bien la mentalización se puede ver obstaculizada por lo impactante de la situación vivida, y es claro que un nacimiento prematuro constituye una de estas situaciones, también se deben tener en cuenta otras consideraciones. La limitaciones en la función mentalizante de la madre del bebé o la bebé prematuros, pueden ser resultado no solo de la situación que vive, sino también de la capacidad previa para representar sus propios estados mentales, de su patrón principal de apego y de la tendencia a la repetición de dicha forma de relación de manera transgeneracional (Fonagy, 1999). A este factor, que hace alusión al mundo interno de la madre construido a partir de sus interacciones infantiles, se le suman otras variables, como son: las relaciones con el padre del niño, el apoyo de las personas del contexto hospitalario y familiar, y adicionalmente —de manera central— las condiciones físicas con que nazca su hijo o hija; condiciones que inciden en la manera como la madre se representa al hijo o hija y afectan sus interacciones (Lamb, 1985, citado por Vives & Lartigue, 1994a).

El componente reparador del funcionamiento reflexivo al que alude Allen (2003) cobra importancia en los nacimientos prematuros por la incidencia que tiene la mentalización en la elaboración de situaciones dolorosas o estresantes. En este sentido, los programas que favorecen la mentalización pueden servir de ayuda a las madres, en primera instancia para tramitar las emociones negativas propias de la situación de prematurez; pero sobre todo, ayudan al reconocimiento del bebé o de la bebé como un ente psicológico, aspecto esencial para el desarrollo adecuado de la salud mental. Adicionalmente, se considera que programas de este estilo contribuyen a devolver a los padres y madres algo de la intimidad que se ve interrumpida por la condición hospitalaria (Helman & Villavella, 2000), así como también a contrarrestar el impacto negativo de situaciones adversas, como lo demuestra el estudio de Fonagy, Steele, Steele, Higgitt y Target (1994, citados por Fonagy, 1999).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que si bien es cierto que los programas son útiles en la mayoría de los casos, hay situaciones en las cuales el estado emocional de las madres se encuentra tan alterado, que no es posible para ellas acceder a la posibilidad de pensar las dificultades en términos conscientes y preconscientes, lo que estaría al servicio de un funcionamiento defensivo. En estos casos, probablemente un factor fundamental es el componente de apoyo y de contención dentro del cual está inscrito el trabajo que se realiza con la madre; por esta razón es necesario enfatizar el cuarto principio propuesto por Slade (2006), el cual se refiere a *Sostener al padre en la mente,* con lo que coinciden Steingberg (2006), Jenkins y Williams (2008), más que en el aspecto esencialmente cognitivo y reflexivo de la mentalización.

Finalmente es importante resaltar en términos generales que las intervenciones que promuevan la salud mental en la primera infancia son de gran complejidad y muy potentes en sus efectos. Por ello las investigaciones e intervenciones sobre esta etapa del desarrollo con población de alto riesgo o no, resultan ser de mucha utilidad y de gran importancia. Es así como la investigación alrededor de los nacimientos prematuros, de manera particular, es un campo que debe ser tenido en cuenta para conocerlo cada vez mejor y poder implementar acciones específicas que

contribuyan a contrarrestar los efectos adversos inherentes a dicha situación. Si bien los programas de prevención y promoción en salud mental sirven para proteger la salud, desarrollar potencialidades y evitar los riesgos de eventos desorganizadores, adicionalmente tienen valor en términos de gasto público. El diseño y planeación de políticas públicas, que permitan intervenciones que inciden en disminuir la aparición e instauración de patologías, redunda en beneficios económicos para las entidades de salud públicas y privadas, ya que la intervención preventiva siempre será menos costosa que las intervenciones curativas.

Lista de referencias

Ainsworth, M. (1967). Infancy in Uganda: Patterns of Attachment Behavior Baltimore: Johns Hopkins University Press. Recuperado el 6 de noviembre de 2009, de: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment.

Albeldi, M. (2006). Características del vínculo (attachment): Estudio comparativo de niños prematuros y niños nacidos a término. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Allen, J. (2003). Metalizing. Bulleting of the Menninger Clinic. 67 (2), pp. 91-112.

Anzieu, D. (1994). El Yo Piel. Madrid: Biblioteca Nueva.

Arteaga, M. (2002). Estudio comparativo de las representaciones maternas durante el 3er trimestre de la gestación e incidencia de la ecografía en su establecimiento: Embarazos únicos normales, gemelares normales y únicos patológicos. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bick, E. (1968). The Experience of the Skin in Early Object Relations. En M. Harris and E. Bick (1987), Collected Papers. (pp. 104-118). Clunie, Perthshire: ed. M.H. Williams.

Borghini, A., Pierrehumbert, B., Miljkovitch R., Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M. & Ansermet, F. (2006). Mother's Attachment Representations of Their Premature Infant at 6 and 18 Months after Birth. Infant Mental Health Journal. 27 (5), pp. 494–508.

Botero, H. (2003). La Experiencia Emocional de la Prematurez: Madre prematura-Bebé prematuro una relación especial. Manuscrito no publicado.

Bowlby, J. (1989). Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego.

Buenos Aires: Paidós.

Bucci, W. (1997). Psychoanalysis and Cognitive Psychology. New York: The Guilford Press.

Chatel, M. (1996). El Malestar de la procreación. Buenos Aires: Nueva Visión.

Córdova, A., Lartigue, T., Vives, J. & López-Duplan, A. (1994). Investigación sobre el apego en un grupo de diadas materno – infantiles. En J. Vives & T. Lartigue, Apego y vínculo materno infantil (pp. 126-155). México, D. F.: Universidad de Guadalajara.

Córdova, A., Lartigue, T., Hinojosa, N. & Arévalo, M. (2009). Factores asociados al apego inseguro en gestantes mexicanas de alto riesgo. En Género y Psicoanálisis. Contribuciones contemporáneas, T. Lartigue & O. Varela, compiladoras. México, D. F.: MT Lartigue, Capítulo 28.

Cyrulink, B. (2005). Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego. Barcelona: Gedisa.

Dolto, F. (1997). La Imagen Inconciente del Cuerpo. Barcelona: Paidós.

Dolto, F. (1998). En el juego del deseo. México, D. F.: Siglo XXI.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. & Target, M. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. En S. R. Muir & J. Kerr (Eds.). Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives (pp. 233-279). New York: Analytic Press.

Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). Reflective-Functioning Manual, version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews. London: University College London.

Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: Una nueva teoría. Aperturas Psicoanalíticas, 3. Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de: http://www.aperturas.org/3fonagy.html.

Fonagy, P., Gergely, G. & Target, M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48:3/4, pp. 288–328.

Freud, S. (1981 (1912)). La dinámica de la

transferencia. En Obras completas, Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981 (1916-1917)). Lecciones Introductorias al Psicoanálisis. En Obras Completas, Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1923). El Yo y el Ello. En Obras Completas, Tomo III. Madrid: Bibliotheca Nueva (1981).

George, C., Kaplan, M. & Main, M. (1985). Adult Attachment Interview. Berkeley: University of California.

Gerhardt, S. (2004). Why love matters. How affection shapes a baby`s brain. New York: Brunner–Routledge.

González, E. M., Rodríguez, M., Sburlati, M. & Triaca, A. (2000). Psicoanálisis, Prevención y Promoción de Salud. Una viñeta. Trabajo presentado en el XIV Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo, Octubre, Uruguay.

Helman, V. & Villavella M. (2000). Niños prematuros: La clínica de lo perentorio, de la medicina al psicoanálisis. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Hesse, E. (1999). The Adult Attachment Interview: Historical and current perspectives. En: J. Cassidy & P. R. Shaver (Editores). Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications, pp. 395-433. New York: Guilford.

Hinojosa-Ayala, N. (2005).Clasificaciones del apego en 31 mujeres embarazadas con trastorno depresivo. Disertación doctoral. México, D. F.: Centro de Estudios de Postgrado de la Asociación Psicoanalítica Mexicana.

IJzendoorn, MHv. & Sagi, A. (1999). Cross-Cultural patterns of Attachment: Universal and contextual dimensions. En J Cassidy, PR Shaver, editores. Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications, pp. 713-734. New York: Guilford Press.

Isaacs, S. (1952). The Nature and Function of phantasy. En M. Klein, Developments in Psychoanalysis, (pp. 67-121). London: Karnac Books.

Jaar, E. & Michea, L. (2009). Prematurez y enfermedad en el recién nacido; su impacto emocional en el equipo médico. Revista del CPM, 18. Recuperado el 16 de mayo, de: 2010, de http://www.centropsicoanaliticomadrid.com/revista/18/art_4.html.

Jenkins, C. & Williams, A. (2008). The mother –Baby Prenatal Group: Nurturing Reflective Functioning in n Methadone Maintenance Clinic. Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 22 (3), pp. 163-180.

Langer, M. (1985). Sexo y Maternidad. Barcelona: Paidós.

Lecannelier, F. (2006). Estrategias de Intervención Temprana Preventivas en salud mental: Una experiencia chilena en Investigación e Intervención. Ponencia: I Congreso Internacional de Actualizaciones en Psicología. Santiago de Cali. Cencolp.

León, B., Poudereux, M., Giménez, C. & Belaústegui, A. (2005). Sistema de Intervención Psicológica en Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales: Intervención Psicológica en Padres de Niños Prematuros. *Mapfre Medicina*, 16, pp. 130-139.

Ley de Infancia y Adolescencia (2006). Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de: http://www.unicef.org.co/Ley/ley.pdf.

Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. Journal of the American Psychoanalytic Association, 48 (4), pp. 1055-1127.

Main, M., Goldwyn, R., & Hesse, E. (2003). Adult attachment scoring and classification Systems (Version N° 7.2). Unpublished manuscript. Berkeley, CA.:Department of Psychology, University of California.

Malher, M. (1990). Estudios 2. Separación e individuación. Buenos Aires: Paidós.

Mathelin, C. (2001). Clínica Psicoanalítica con bebés Prematuros. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Nichols, K., Gergely, G. & Fonagy, P. (2001). Experimental protocols for investigating relationships among mother- infant interaction, affect, regulation, physiological markers of stress responsiveness, and attachment. Bulletin of the Menninger Clinic, 65 (3) pp. 371-379.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2004). Método Madre Canguro. Guía Práctica. Recuperado el 18 de octubre de 2006, de: http://www.who.int/reproductive-health/publications/es/kmc/index.html.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2008). Programa Salud y Desarrollo del Recién Nacido y del Niño. Recuperado el 4 de diciembre de 2009, de:
http://www.who.int/child_adolescent_health/about/child/en/index.html.

Piontelli, A. (1992). From Fetus to Child. London: Routtedge.

Reyes de Polanco, N. (2001). Aspectos Psicológicos y Sociales de las Fantasías Fecundantes. Cuadernos de Psicoanálisis, XXXIV, 1 y 2. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, de:
http://www.apm.org.mx/Dreamweaver/Publicaciones/2001/12/Aspectos%20psicologicos.html.

Ruiz, A. L., Cerianai, J. M., Cravedi, V. & Rodríguez, D. (2005). Estrés y depresión en madres de prematuros: un programa de intervención. Arch. argent. pediatr. 103 (1), pp. 36-45.

Ruiz, A. (2004). El bebé prematuro y sus padres. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Rossel C., Carreno, T. & Maldonado, M. E. (2002). Afectividad en madres de niños prematuros hospitalizados. Un mundo desconocido. Revista chilena de pediatría, 73 (1), pp. 15-21.

Schmucker, G., Heinz Brisch, K., Köhntop, B., Betzler, S., Österle, M., Pohlandt, R., Pokorny, D., Laucht, M., Kächele, H. & Buchheim, A. (2005).The influence of prematurity, maternal Anxiety, and infants' neurobiological Risk on mother–infant interactions. Infant Mental Health Journal, 26 (5), pp. 423–441.

Secretaría de Salud de Cali (2005). Cali Saludable. Estadísticas. Recuperado el 18 de octubre de 2006, de: http://www.calisaludable.gov.co/estadisticas/inicio.php.

Segal, H. (1981). Introducción a la Obra de Melanie Klein. Barcelona: Paidós.

Slade, A. (1999). Representation, Symbolization, and Affect Regulation in the Concomitant Treatment of a Mother and Child: Attachment Theory and Child Psychoanalytic Inquiry, 19 (5), pp. 797-830.

Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. Attachment and human Development, 7 (3), pp. 269-281.

Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal Reflective Functioning, Attachment, And The Transmission Gap: A Preliminary Study Attachment & Human Development, 7 (3), pp. 283 – 298.

Slade, A. (2006). Reflective parenting programs: Theory and development. Psychoanalytic Inquiry, 26 (4), pp. 640-657.

Steinberg, Z. (2006). Pandora Meets the NICU Parent or Whither Hope? Psychoanalytic Dialogues, 16 (2), pp. 133-147.

Stern, D. (1997). La Constelación Maternal. Barcelona: Editorial Paidós.

Stern, M., Karraker, K. H., Sopko, A. M. & Norman, S. (2000). The prematurity stereotype revisited: impact on mothers' interactions with premature and full-term infants. Infant Mental Health Journal, 21 (6), pp. 495–509.

Vives, J. & Lartigue, T. (1994a). Apego y vínculo Materno Infantil. México, D. F.: Universidad de Guadalajara.

Vives, J. & Lartigue, T. (1994b). Manual de Psicoterapia Breve Durante el Embarazo y la Lactancia. México. D. F.: Universidad Iberoamericana.

Referencia:

Ana María Mesa y Ana Cristina Gómez,"La Mentalización como estrategia para promover la Salud Mental en bebés prematuros", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 835 - 848.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas

Mariela Caputo*
Directora del Departamento Psicopedagógico en los Jardines Maternales,
Colegio y Consultora de Emprendimientos Educativos Diálogos de Argentina.

Gabriela Gamallo**
Profesora en Educación Inicial. Directora General Educativa en los Jardines Maternales,
Colegio y Consultora de Emprendimientos Educativos Diálogos de Argentina.

Primera versión recibida Abril 30 de 2009; versión final aceptada septiembre 23 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Frente a la necesidad de las familias de incorporar a los niños y niñas durante el primer año de vida en* ***jardines maternales*** *durante un significativo número de horas al día, se han planteado controversias respecto al impacto de esta realidad en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas escolarizados tempranamente.*

En este artículo intentamos demostrar que la ***calidad*** *de atención que reciben los niños y niñas, determinará en gran manera el desarrollo de sus* ***habilidades de pensamiento*** *que los beneficiarán en su desempeño escolar futuro.*

Palabras clave: jardines maternales, calidad, habilidades de pensamiento, educación cognitiva temprana, lectura, escritura.

Qualidade do Jardim Maternal e sua Influência no Desenvolvimento Cognitivo das Crianças

• ***Resumo:*** *Frente à necessidade das famílias de incorporar as crianças durante o primeiro ano de vida nos jardins maternais por um número significativo de horas por dia, tem-se apresentado varias controvérsias sobre o impacto desta realidade no desenvolvimento cognitivo das crianças que tem sido escolarizadas desde muito cedo.*

Este artigo tenta demonstrar que a qualidade da atenção recebida pela criança determinará grandemente o desenvolvimento das habilidades de pensamento, as quais vão ter um efeito positivo ou negativo no seu desempenho escolar futuro.

Palavras-chave: jardins maternais, habilidades de pensamento, educação cognitiva desde cedo, leitura, escrita.

The quality of the maternal garden and its influence on the children's cognitive development

• ***Abstract:*** *Several controversies have been raised as to the influence of early childhood education in early cognitive development in children, in view of the need for families to place them in early childhood educational settings (or nurseries) for extended periods of time.*

This article strives to prove how the quality of the care and attention received by the child will influence development of his/her thinking skills to a great extent, which will or will not benefit his/her utter school development.

Keywords: Early childhood settings (centres) or nurseries, quality, thinking skills, early cognitive

* Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en Educación Inicial. Consultora Institucional. Capacitadora en Jornadas y Cursos de Formación Docente. Correo electrónico: marielacaputo@dialogoseducacion.com.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Consultora Institucional. Capacitadora en Jornadas y Cursos de Formación Docente. Correo electrónico: gabygamallo@dialogoseducacion.com.ar

stimulation, reading, writing.

-1. Introducción. -2. Aspectos destacados de la calidad en los Jardines Maternales. -3. Método Gnosis. -4. Éxito escolar. Plan estratégico para la adquisición de la lectura inicial (Peali). -5. Datos significativos de la investigación. -6. Conclusión. –Lista de referencias.

1. Introducción

Las instituciones dedicadas a la atención de niños y niñas pequeños en Argentina han ido aumentando en la misma medida en que las mujeres han comenzado a trabajar en mayor proporción y durante más horas fuera de su casa.

Empresas, organismos estatales y jardines privados han tratado desde hace décadas de dar solución a los aspectos de cuidado asistencial y educativo de los niños y niñas menores de 5 años.

En las últimas tres décadas el cuidado físico de los niños y niñas en las llamadas "guarderías" ha ido dando lugar a proyectos educativos de diferente envergadura, con un creciente reconocimiento del valor que los primeros años de vida tienen en la formación de las personas.

Es importante reconocer que aún hoy, y detrás de un cambio en la denominación de estas guarderías -que han pasado a llamarse Jardines Materno-Infantiles-, en Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, subyacen importantes diferencias de calidad.

Más allá de las controversias que se suelen plantear respecto al impacto que ocasionaría en los niños y niñas el pasar extensas jornadas en Centros de atención Infantil, la realidad es que para muchas familias los Jardines constituyen la única opción.

Nosotras además nos permitimos adelantar que la calidad del Jardín elegido va a determinar en gran medida el futuro de esos niños y niñas.

Más adelante, en este mismo artículo nos referiremos especialmente a la definición del término "calidad" y a las características de un servicio Materno-Infantil "de calidad".

La hipótesis de trabajo de esta investigación es, entonces, que la **calidad** de atención que recibe el niño o niña en los primeros años de vida, determinará en gran manera el desarrollo de sus **habilidades de pensamiento** que lo beneficiarán o no en su desempeño escolar futuro.

> El enfoque del Desarrollo Infantil Temprano se basa en el hecho comprobado de que los niños y niñas pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan usan técnicas diseñadas específicamente para fomentar y estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo.[1]

2. Aspectos destacados de la calidad en los Jardines Maternales

El término "Calidad" se utiliza normalmente para demarcar una manera de ser, una forma específica, algo que es único e irrepetible, valores que distinguen a un producto o servicio.

Algunas definiciones que se encuentran plantean que establecer calidad de algo está referido a una o varias propiedades de ese algo que permite apreciarlo como igual, mejor o peor, que otras unidades de su misma especie.[2]

En este artículo, hablaremos de calidad educativa cuando el centro (Jardín Materno-Infantil) ofrece una respuesta a tres aspectos: funcionalidad (satisface necesidades del entorno en el que se encuentra), eficacia (alcanza los resultados que se propone) y eficiencia (alcanza los objetivos con el menor presupuesto).

La calidad de un Jardín Materno-Infantil se puede evaluar teniendo en cuenta los elementos fundamentales que lo conforman y los resultados o logros del centro como tal.

En la presente publicación, con el objetivo de desarrollar nuestra investigación, nos detendremos fundamentalmente en las condiciones y procesos utilizados para el logro de los objetivos educativos.

Por ende consideraremos:

1. El proyecto educativo institucional del Jardín
2. Los planes o proyectos de trabajo para las distintas edades
3. La participación de la familia

1. El proyecto educativo institucional del Jardín Materno Infantil se concibe como el conjunto

[1] http: //www.oas.arg/udse/dit2/

[2] http://es.wikipedia.org/wiki/Calidad

de fundamentos, principios y lineamientos que sustentan la práctica de un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje.

Desde este punto de vista, el proyecto educativo institucional enumera y define los rasgos de identidad de un centro educativo e incluye una importante cantidad de aspectos referidos a la estructura, la organización y la gestión.

Es posible que un Jardín que reúna las condiciones edilicias, materiales y organizativas, y sin embargo presente problemas en el desarrollo de su proceso educativo y sea evaluado deficientemente en su calidad.

2. Los planes y/o proyectos para cada edad, son la definición del quehacer concreto partiendo del currículo oficial, las particularidades del proyecto educativo y la propia experiencia pedagógica.

Estos planes y proyectos constituyen la razón de ser del centro educativo infantil, dan respuesta a las preguntas sobre qué se ha de enseñar y a evaluar, cuándo y cómo hacerlo, y cuáles son las intenciones educativas del Jardín en cada edad de desarrollo, la opción metodológica, los criterios y los instrumentos elegidos. En este artículo nos detendremos especialmente en este punto.

3. La participación de la familia, que constituye uno de los agentes fundamentales en el proceso educativo de los niños y niñas, es de por sí uno de los elementos mas importantes a la hora de evaluar la calidad educativa en la institución.

No nos resulta posible concebir el desarrollo de los niños y niñas sin la consideración de la acción de la familia en lo referente a su función educativa. Conocer a la familia, interactuar con la misma, y hacer que trabaje a favor del proyecto educativo, es una tarea básica del Jardín Materno- Infantil y uno de los elementos a tener en cuenta a la hora de evaluar su calidad.

3. Método Gnosis (Para niños y niñas de 45 días a 2 años de edad inclusive)

Desde el lugar privilegiado que ocupamos quienes nos encontramos a diario con la oportunidad de propiciar este encuentro del niño o niña con el aprendizaje, debemos tener en cuenta algunos aspectos fundamentales de sus capacidades biológico-naturales.

A partir de conocer que los tres primeros años de vida resultan de fundamental importancia por el despliegue a nivel del desarrollo cerebral y la gestación de un sinnúmero de habilidades en el niño o niña, es que generamos estrategias de intervención adecuadas en el espacio educativo del Jardín Maternal.

Desde una perspectiva neurodidáctica desarrollamos un método que llamamos Gnosis, basándonos en la siguiente afirmación:

"A mejores condiciones ambientales y mayor estimulación, mayor cantidad y calidad de vías neuronales conservadas en el futuro y menor número y calidad de neuronas eliminadas"[3].

Tomando como marco el DIT (Desarrollo Infantil Temprano), nos proponemos que a través de un método con actividades especiales que lleven a cabo los sujetos docentes en el jardín maternal (desde los 45 días) se estimulen las siguientes áreas:

- Desarrollo motor
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo social
- Desarrollo emocional: autoestima
- Habilidades de independencia: habilidades de pre-alfabetización y pre-numérica[4]

A través del trabajo diario con el niño o niña se abre una **ventana de oportunidades** que coincide con el período crítico del desarrollo. Los niños y niñas en el Jardín Maternal están en un rango de edad en el cual el desarrollo es especialmente sensible al impacto sensorial. Sólo con una estimulación adecuada y sistemática las nuevas redes neuronales se consolidan (en caso contrario se debilitan y desaparecen).

Todo este apoyo sobre el desarrollo apunta a mejorar las condiciones del niño o niña, su progreso y su rendimiento en los primeros años de la escuela primaria.

El tipo de actividades que proponemos en *Gnosia*, influye directamente sobre la posibilidad de incorporar nueva información.

Todas las intervenciones que se realicen tempranamente generarán un efecto en: - la futura salud (física y mental), - La capacidad de aprendizaje - y el desarrollo socio-afectivo.

Para los fines de este artículo nos detendremos

[3] Cervino (2009).

[4] Para mayor información referirse a: "International Project on Indicators of Children's Well-being" Ben-Arieh, A. Focus: University of Wisconsin-Madison: Institute for Research on Poverty, Vol. 19, No. 1, Summer/Fall 1997.

brevemente en algunas premisas del *Gnosis*:

- Toda actividad del Jardín es planificada y organizada con la suficiente anterioridad
- Existe una intencionalidad educativa específica en el quehacer
- Es el juego la principal estrategia metodológica de este Proyecto
- La actividad es reiterada y continuada en el tiempo (se repite y se complejiza)
- Es evaluada interna y externamente

Las actividades se encuentran organizadas en módulos de habilidades a ejercitar con el grupo total de niños y niñas. Las propuestas poseen diferentes niveles de complejidad que cada docente incluye en su cronograma diario de organización, alternándolas con las actividades de crianza (alimentación, higiene y sueño). Es importante destacar que cada propuesta deberá realizarse a diario, con la flexibilidad necesaria en cuanto al tiempo y su desarrollo.

Algunas de las actividades que incluye el Método Gnosis son las siguientes (Tabla Nº 1):

Habilidades que se estimulan	**Procesos y Tipos de estímulo**
Prácticas del Lenguaje	Escucha y Repetición de Sonidos Onomatopeyas Sílabas Palabras No palabras Oraciones Rimas Canciones Expresión y comprensión Procesos sintácticos, léxicos y semánticas en el habla Coherencia-longitud expresiva-nominación
Memoria	Verbal -auditivo Visual
Habilidades perceptuales	Percepciones: -Auditivas (percepción de sonidos ambientales, percepción fonémica) -Táctiles -Visuales: Integración de objetos. Cierre visual Reconocimiento de expresiones -Olfativas y gustativas
Habilidades espaciales	Relación entre: Cuerpo-espacio Cuerpo-objetos Objetos-objetos
Habilidades cognitivas	Relación causa-efecto Procesamiento secuencial Clasificación por atributos y categorización semántica Prácticas de asociación
Atención	Sostenida Selectiva Focalizada
Motricidad y coordinación	Global corporal Fina manipulativa
Habilidades sociales	Incorporación de experiencias sociales intencionadas

Los niños y niñas que han participado de las actividades del método Gnosis, al llegar a la sala de 3 años se incluyen en el PEALI.

4. Éxito escolar. Plan estratégico para la adquisición de la lectura inicial (Peali) (niños y niñas de 3, 4, 5 y 6 años)

***Marco Teórico*:**

En nuestra trayectoria profesional tanto en el área de docencia en nivel inicial y primario como en el de formadoras y formadores de profesorado, fuimos observando las distintas metodologías aplicadas a la enseñanza de la lectura y de la escritura, a la vez de descubrir casos de niños y niñas que sin poseer patologías o trastornos específicos del aprendizaje, igualmente presentaban un rendimiento escolar bajo (en lengua, matemática y en la resolución de distintas actividades de organización de sus tareas).

Analizando esto concluimos que no respondía a una disfuncionalidad específica y tenía que ver con una debilidad en la enseñanza recibida.

Tras una intensa investigación, nos propusimos como objetivo desarrollar estrategias prácticas que ayudaran a mejorar la metodología de la enseñanza. Sustentamos el proyecto con un marco teórico adecuado y capacitamos a las docentes para que realizaran estimulación de las habilidades previas que asegurarían el éxito en la alfabetización al llegar a 1º grado de la escuela Primaria.

Asi nació lo que hoy llamamos: **Peali- Plan Estratégico para la Adquisición de la Lecto escritura inicial** que consiste en la estimulación adecuada de las habilidades cognitivas necesarias para acceder a la lectura y la escritura exitosamente.

El marco teórico de esta propuesta está basado en la neuropsicología del aprendizaje y en la teoría cognitiva.

Cuando nos referimos a un cerebro adulto lo hacemos pensando en una estructura madura, mientras que en el caso del niño o niña se trata de un cerebro en vías de organización, donde los factores genéticos, biológicos, madurativos y ambientales juegan un papel fundamental.

En beneficio de la comprensión de nuestro punto de vista debemos afirmar a priori que compartimos el considerar la Neuropsicología Infantil como la neuropsicología del desarrollo, que nos permite entender los procesos cognitivos normales de un niño o niña.

Tengamos en cuenta que el medio se transforma en un elemento de enriquecimiento y construcción de la realidad que rodea al sujeto infantil. Es en este punto donde el PEALI comienza su plan de acción, a través de la capacitación directa, sistematizada y formal de los docentes y las docentes que tomarán contacto con los niños y niñas de edades tempranas.

No podemos dejar de apoyarnos también en la psicología cognitiva, teniendo en cuenta el concepto social de Vigotsky en el que se establece la unidad entre el lenguaje y la inteligencia práctica del niño o niña como dos líneas convergentes del desarrollo humano. La "zona de desarrollo próximo" ha permitido esclarecer la distancia del nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un sujeto adulto o en colaboración con otro compañero o compañera más capaz. Dice Vigotsky (1978): "Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración y uniones que en la mañana próxima alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en desarrollo embrionario."

El nivel inicial constituye la primera etapa básica para la incorporación de información del niño o niña en un nuevo medio social diferente al familiar. En ese momento de su evolución, el niño o niña interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada es esta actividad, más se desarrollan sus capacidades. El niño o niña va madurando mientras se lo educa.

La gran capacidad de aprendizaje del niño o niña en estas edades está determinada fundamentalmente por dos características importantes: su plasticidad neuronal y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales.

El aprendizaje de la lectoescritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento. Este proceso requiere de habilidades metalingüísticas que el niño o niña debe adquirir a través de la enseñanza, ya que nuestro cerebro no posee una habilidad innata para la lectura.

La posibilidad humana de operar con signos tanto en el lenguaje oral como en el escrito permitió inventar sistemas como el alfabético, que representa el lenguaje a nivel fonémico, es decir, sonidos consonánticos y vocálicos con un alto grado de abstracción.

Las investigaciones recientes sobre el proceso de la lectura muestran que una ejercitación y

entrenamiento en habilidades previas sirven de base y sostén para adquirir exitosamente esta capacidad (Portellano, 2008).

Estas habilidades o aptitudes previas, son la incorporación de vocabulario, la realización de categorías semánticas, el establecimiento de asociaciones, el ejercicio de los distintos tipos de memoria, el desarrollo de los procesos de comprensión, el entrenamiento de la coordinación visomotora y aspectos de la aptitud perceptivo visual.

La capacidad para segmentar los elementos de la cadena hablada es una de las habilidades metalingüísticas que ofrece resultados exitosos para la adquisición de la habilidad lectora. Es necesario el desarrollo en los niños y niñas de la habilidad metafonológica clave*: la conciencia fonológica*. Adquirida ésta, podrán identificar y manipular los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas, como ruta de acceso natural a la lectura ortográfico-alfabética del idioma español (Citoler, 1996).

La clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo, durante la etapa preescolar, de algunos procesos cognitivos y verbales fundacionales para este aprendizaje. Entre los procesos predictivos que aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de las investigaciones, se encuentran el desarrollo del lenguaje oral, el de la conciencia fonológica, el de la memoria verbal, el de la velocidad para nombrar objetos y el de la asociación visual- semántica.

La habilidad para "categorizar sonidos", es decir, poder reconocer semejanzas y diferencias en las rimas y en el inicio de las palabras cuando son entrenadas en el Nivel Inicial, producen un buen rendimiento lector en el 1er grado y en los grados sucesivos.

No hay una demarcación definida entre los procesos de pre-lectura y de lectura, sino una continuidad, que para los niños y niñas de desarrollo y ambiente normal, tiene su culminación entre los 5 y los 6 años.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural, para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los chicos y chicas que inician el nivel primario, tiene mayor o menor éxito según sea su desarrollo cognitivo alcanzado en los años de nivel inicial.

Peali. Breve descripción:

Podemos distinguir dos conjuntos de procesos cognitivos que es posible trabajar en el Nivel Inicial.

1. El desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética son condicionantes para el aprendizaje lector, pues sin ellos los niños y niñas no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental.

La conciencia alfabética consiste en comprender que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se puede reconocer en el código escrito. De ahí la importancia que tiene que la calidad del lenguaje oral sea consonante con el código escrito. Es adecuado enseñarles a los niños y niñas a pronunciar bien. De otra manera deben operar mentalmente con códigos fonémicos diferentes: el oral de uso común y el escrito de uso escolar. En algunos medios socioculturales hay un fuerte desfase entre ambos, lo que explica en parte la mayor dificultad que tienen muchos niños y niñas para iniciarse en la lectura.

2. En segundo lugar, otro nivel más complejo de procesos cognitivos que comprende el Peali, se formaliza en la ejercitación de cuatro procesos: fonológico, léxico, semántico y sintáctico. Ellos juegan un papel crítico en el aprendizaje lector inicial, pues activan los procesos cognitivos necesarios para decodificar y para reconocer el significado de las palabras escritas.

La conciencia fonológica es el "motor de arranque" de la decodificación. La conciencia semántica lo es de la comprensión.

En la medida en que toma conciencia de que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación. La intervención mediadora del equipo docente va produciendo una transformación en las estructuras cognitivas de los niños y niñas, que facilita el acceso al significado de las palabras y a sus componentes. Este logro depende en gran medida de la continuación que haya entre la enseñanza en el Nivel Inicial y el

proceso de decodificación que habitualmente se inicia en el primer grado.

Nuestra investigación surge de la siguiente idea:

El despliegue de información intencionada que proponga la escuela y atender a los intereses propios de los niños y niñas (por su curiosidad, por su necesidad de investigar y preguntar), son movilizadores de hábitos y técnicas favorecedores de la apropiación de la lecto-escritura.

***Aplicación del Peali*:**

Este plan estratégico de procedimientos que estimulan las habilidades cognitivas se puede aplicar desde la inserción al jardín maternal (lactario-deambuladores-sala de 2 años- Nivel I -Peali), en las salas de 3, 4 y 5 años (Nivel II-Peali). El plan posee un complemento (Nivel III) que se trabaja durante el 1º y 2º año de EGB, que incluye estrategias de evaluación y aplicación sobre la lecto-escritura.

Las estrategias pedagógicas que aplica el Peali son aquellas destinadas a desarrollar algunas habilidades fonológicas, tales como el reconocimiento de letras, de imágenes, la descripción de las mismas, la decodificación fonológica, la toma de conciencia de los fonemas y la memoria verbal, entre otras.

Se toman en cuenta distintos tipos de métodos de enseñanza, que se complementan entre sí a través de secuencias de actividades que logran garantizar el nivel esperado de lectura en el nivel primario.

Algunas de las propuestas que el Peali ofrece se relacionan con:

- Juegos sensoriales: son actividades que tienen como objetivo principal destacar todas y cada una de las sensaciones del bebé, que sirven para comprender y asimilar la relación que tendrán con el medio que los rodea, destacando el uso de los sentidos.
- Reconocimiento, asociación, clasificación y significación de imágenes: se trabaja la exploración, la comunicación y la comprensión de palabras a través de diferentes juegos con tarjetas grandes de imágenes y fotos de objetos conocidos por los chicos y chicas. Se estimula la relación de la palabra verbal con la imagen. Se ejercita la memoria visual y auditiva. Se logra a través de esta actividad que los chicos y chicas asocien un objeto con un contexto determinado. Se logra ejercitar la memoria de trabajo y la visual. A través de esto los chicos y chicas logran formar categorías básicas que favorecen la incorporación de la capacidad clasificatoria. Se entrena la capacidad de poder reunir diferentes conceptos en uno común que los abarca y los categoriza. Se ejercita la capacidad para encontrar analogías y formar conceptos.
- Taller de lectura silenciosa sostenida: experiencia que se realiza en diferentes pasos que se incorporan de a uno por vez. Los chicos y chicas logran relacionarse íntimamente con los libros, su estructura, formato y contenido. Se enseña el hábito de la lectura.
- Juegos de asociación de sonidos y letras. Estimulación de los procesos fonológico y léxico.
- Elaboración de síntesis de relatos y textos: a través de un recurso didáctico que establece relación con la realidad cercana e intercambio con la cultura y las noticias de información periodística. Se complementa este apoyo mediante otros estímulos e informaciones que provienen de diferentes medios (libros, web). Garantiza la incorporación de caudal de vocabulario, categorización semántica, ejercitación de procesos sintácticos, incorporación del uso de las reglas convencionales de la escritura, etc.
- Ejercitación y entrenamiento en la organización viso-espacial y en la coordinación visual motora básica en distintos niveles de complejidad.

  Todo tipo de actividades que incluyan el cuerpo, el espacio y los objetos.

Para cada uno de los niveles del Peali hay propuestas específicas de aplicación de secuencias didácticas, con orientación al sujeto docente de las estrategias a tener en cuenta.

5. Datos significativos de la investigación:

La investigación la llevamos a cabo desde el año 2003 hasta la actualidad en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en Jardines Maternales y de Infantes.

Hemos realizado evaluación inicial, seguimiento

y reevaluación de tres grupos de niños y niñas desde su primer año de vida:

- **grupo A[5]:** niños y niñas con asistencia a jardín maternal en el que se ha aplicado el Método Gnosis y Peali.
- **grupo B[6]:** niños y niñas con asistencia a jardín maternal sin aplicación del Método Gnosis y Peali.
- **grupo C[7]:** sin concurrencia a jardín maternal y sin aplicación del Método Gnosis y Peali (comienzo de escolaridad en sala de 5).

Cabe señalar que la investigación la hacemos con niños y niñas asistentes a dos Instituciones privadas de clase media. No incluimos en la investigación niños y niñas que por factores sociales, económicos, culturales, determinantes, problemas de aprendizaje o emocionales, desviaran el objetivo de la presente.

En los tres casos realizamos la evaluación sobre una muestra al azar de 21 a 22 alumnos y alumnas que cumplen con las características antes nombradas.

Tabla Nº 2	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Grupo A	Sala de	Sala de	Sala de	Sala de	Sala de	1º grado	2º grado
Grupo B Grupo Control	1 año Sala de 1 año	2 años Sala de 2 años	3 años Sala de 3 años	4 años Sala de 4 años	5 años Sala de 5 años	1º grado	2º grado
Grupo C					Sala de 5 años	1º grado	2º grado

La **evaluación** de los alumnos y alumnas se realiza en dos instancias formales del proceso de aprendizaje: en la finalización de sala de 5 años y en el ingreso a 2º grado.

Primera evaluación de los grupos:

La llevamos a cabo en el año 2007 a través de un instrumento que evalúa las habilidades cognitivas previas a la lectoescritura.[8]

El resultado de la detección temprana de niños y niñas en riesgo para el aprendizaje lector, permite implementar modificaciones metodológicas específicas a tiempo. Ese es también el objetivo de la evaluación.

Los aspectos evaluados en los niños y niñas son los siguientes:

1. Reconocimiento del nombre propio escrito

El reconocimiento del propio nombre es un disparador del inicio de otros aprendizajes por la connotación afectiva que el mismo lleva. En la finalización de la sala de 5 años, la escritura y reconocimiento del propio nombre es un objetivo que debería estar altamente logrado. El resultado descendido en la mima puede llegar a ser consecuencia de poca estimulación y poca utilización de este recurso tan valioso a la hora de realizar actividades de lectura y escritura.

2. Reconocimiento de letras

Durante el proceso de enseñanza de la lectura en la sala de 5, se presentan todas las letras del abecedario, en forma gradual y de a una, para que los chicos y chicas puedan incorporarlas y reconocerlas en forma escrita y fonológicamente.

3. Conciencia silábica

En esta prueba se evalúa la capacidad para reconocer que las palabras están formadas por partes llamadas sílabas y que las sílabas están conformadas por la combinación de letras.

4. Memoria auditiva

Esta habilidad es fundamental para la futura adquisición de la lectura; es la que permite retener la información, junto con la memoria operativa, durante el lapso de tiempo en que se está leyendo una oración. Y más aún en el primer momento de aprendizaje donde los chicos y chicas tienen que retener letras para lograr conformar un todo

5 Jardín Materno Infantil Diálogos. Olivos, Provincia de Buenos Aires, Argentina. 22 alumnos y alumnas.

6 Jardín Materno Infantil Diálogos. Olivos, Provincia de Buenos Aires, Argentina. 21 alumnos y alumnas.

7 Colegio San Carlos. Olivos, Provincia de Buenos Aires, Argentina. 22 alumnos y alumnas.

8 Breve Prueba Neurocognitiva de Predicción Lectora. Lic. Bibiana Cañás (2002).

sintetizándolo en una palabra.

5. Conciencia fonológica:

Esta es la habilidad más importante que deben adquirir los niños y niñas antes de comenzar a leer. Es la capacidad de poder aislar los fonemas que componen una palabra y operar libremente con la combinación de los mismos en forma verbal.

Resultados obtenidos en los tres grupos:

Logrado (Si)

No logrado (No)

Análisis de los resultados:

1. *Reconocimiento del Nombre*. Se les presenta a los niños y niñas una actividad en la que deben reconocer su nombre entre una serie de palabras escritas. Los resultados muestran que el grupo que participó de los métodos Gnosis y Peali, obtuvieron el mejor desempeño en esta actividad. El grupo B, de niños y niñas que han concurrido al jardín maternal sin la aplicación de los programas, alcanza igualmente un mejor resultado que los niños y niñas que han iniciado su escolaridad en la sala de 5 años (ver gráfico Nº 1).

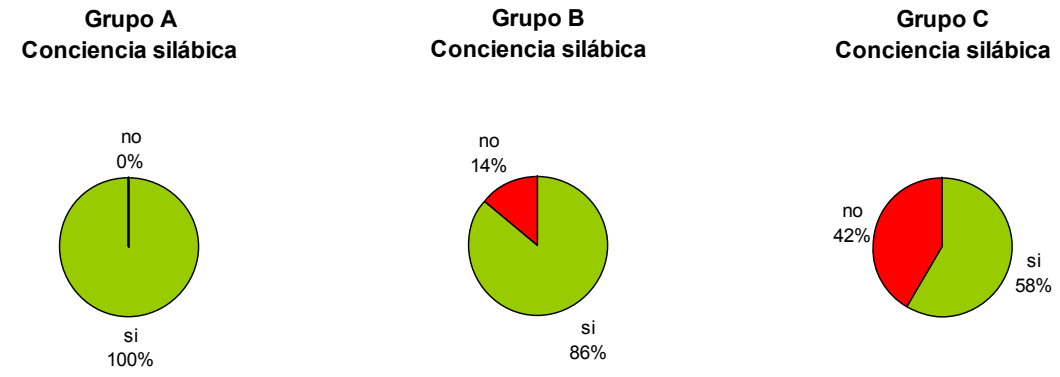
GRÁFICO Nº 1

2. *Reconocimiento de letras*. En esta prueba se le solicita al niño o niña el reconocimiento de letras del abecedario (grafema y fonema). El grupo A obtiene nuevamente el mejor resultado (ver gráfico Nº 2).

GRÁFICO Nº 2

3. *Conciencia silábica*: se espera que el niño o niña identifique las sílabas directas y si es posible las inversas de la combinación entre las vocales y consonantes enseñadas, que logre reconocerlas en palabras, por lectura *flash*. Que logre decir qué palabra se forma si le quito la sílaba inicial y final. Se realiza verbalmente y con letras móviles. Luego de la estimulación, el grupo A es el que responde con el mejor rendimiento (ver gráfico Nº 3).

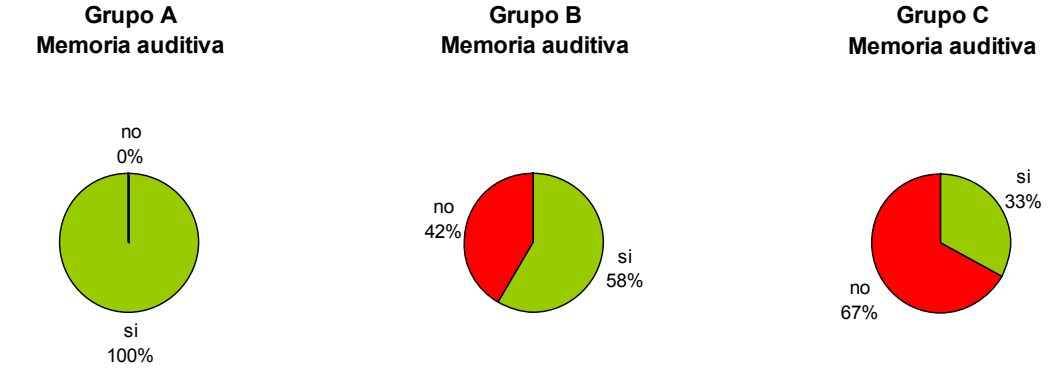
GRÁFICO Nº 3



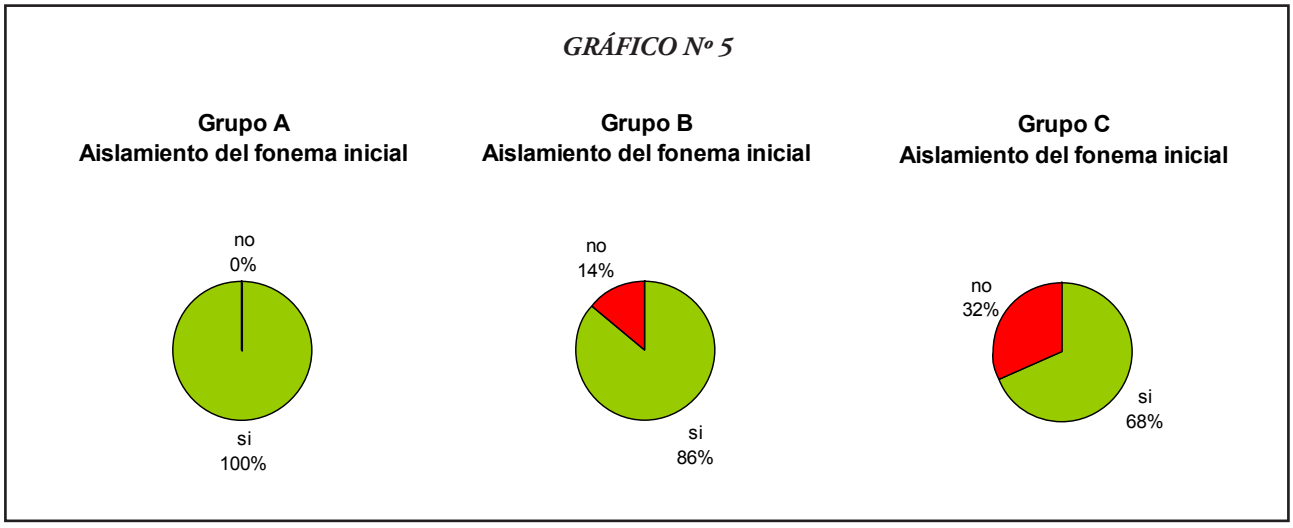
4. *Memoria auditiva:*

Se solicita al niño o niña la retención de estímulos. Se observa qué estrategias utilizó y la curva de aprendizaje. Es realmente significativo el mejor rendimiento, entre los tres grupos, del grupo A (ver gráfico Nº 4).

GRÁFICO Nº 4



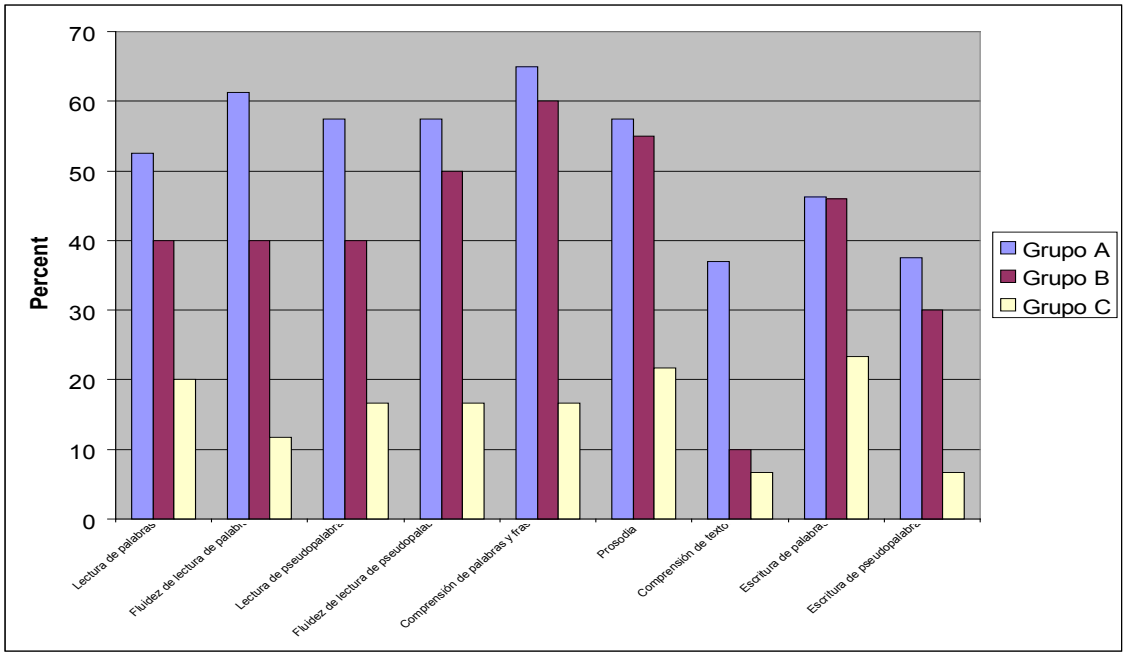
5. *Conciencia fonológica*: Los niños y niñas tienen que poder aislar el primer fonema y el último de una palabra. Tienen que lograr aislar todos los fonemas de una palabra de tres fonemas (ver gráfico Nº 5).



Segunda evaluación del PEALI

Para la evaluación de la adquisición de la lectura se aplicó el Test de Lectura y Escritura (LEE) (Citoler et al., 2006) en los mismos tres grupos de alumnos y alumnas evaluados en el año 2003.

Exponemos los resultados en el siguiente gráfico:



Tal como muéstralo mostramos, los niños y niñas que han concurrido al jardín maternal y han recibido la estimulación del Peali, manifiestan mayor desarrollo en las habilidades lectoras básicas.

Destacamos dentro de los ítems evaluados en el test, el nivel de fluidez lectora y la comprensión de textos que han adquirido los niños y niñas del grupo A.

Es notorio el bajo rendimiento de los niños y niñas del grupo C, que ingresan al sistema educativo en la sala de 5 años. Este aspecto debería tenerse en cuenta ya que es una verificación más de la importancia que asume la capacitación del ambiente (madres y personas a cargo de los pequeños) y que resultará determinante en su desempeño académico.

6. Conclusiones

La investigación demuestra que el proceso por el que los alumnos y alumnas de nivel primario se apropian del lenguaje escrito, es mucho más exitoso en los niños y niñas que han recibido estimulación deliberada de sus capacidades cognitivas.

Este hecho incrementa la responsabilidad de quienes desarrollamos nuestra actividad con docentes, niños y niñas pequeños y familias, ya que el futuro rendimiento académico-formal de los niños y niñas depende del aprovechamiento de estos espacios de trabajo desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria.

Lista de referencias

Cervino, C. (2006). Neurofisiología. Buenos Aires: Praia.

Citoler, S. (1996). Las dificultades de aprendizajes, un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.

Citoler, S. et al. (2006). *LEE. Test de lectura y Escritura en español.* Buenos Aires: Paidós.

Vigotski, L. S. (1978). "Pensamiento y Lenguaje". Madrid: Paidós.

Referencia:

Mariela Caputo y Gabriela Gamallo, "La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 849 - 860.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*

Rosa Julia Guzmán*
Directora Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana, Colombia.

Mónica Guevara**
Profesora Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana, Colombia.

Primera versión recibida marzo 1 de 2010; versión final aceptada mayo 10 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo presentamos reflexiones derivadas de varios procesos de investigación de la Universidad de La Sabana, en la línea de investigación de Pedagogía e Infancia, del Grupo de investigación Educación y Educadores. Ellos se orientan a indagar sobre las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, y a buscar comprensiones sobre las formas en que ellos y ellas aprenden. Delimitamos este aprendizaje a la alfabetización inicial de los niños y niñas, dada la importancia de este proceso en una sociedad y en una cultura letrada. Luego de varios años de investigaciones de corte cualitativo, encontramos una marcada incidencia de las prácticas cotidianas y de las concepciones de infancia en el aprendizaje de los maestros y maestras.*

Palabras clave: infancia, aprendizaje de las educadoras y educadores, alfabetización inicial, escuela, concepciones de infancia.

Concepções de infância, alfabetização inicial e aprendizagem dos educadores

• ***Resumo:*** *Neste artigo apresentam-se reflexões derivadas de vários processos de investigação da Universidade da Sabana, nalinha de investigação de Pedagogia e Infância, do Grupo de investigação Educação e educadores. Eles se orientam a indagar sobre as concepções de infância dos educadores do nível inicial e a procurar entendimentos sobre as formas em que as educadoras aprendem. Delimitamos esta aprendizagem à alfabetização inicial dos meninos e as meninas, dada a importância deste processo numa sociedade e numa cultura letrada. Após vários anos de investigações de corte cualitativo, encontrou-se marcada incidencia das práticas quotidianas e das concepções de infância na aprendizagem dos educadores.*

Palavras-chave: infância, aprendizagem das educadoras e dos educadores, alfabetização inicial, escola, concepções de infância

Educators' conceptions on childhood, early alphabetization and learning

Abstract: *This article presents insights derived from various research processes of La Sabana University in the research of Education and Childhood Research Group Education and educators. They are directed to investigate conceptions of childhood who have the initial level educators and seek understanding about the ways in wich educators learn. It defines the initial literacy learning of children given the importance of this process in a society and a literate culture. After several years of qualitative research, we fopund high incidence of daily practice and childhood conceptions in learning educators.*

Keywords: childhood, learning of the teachers, initial literacy, school, conceptions of childhood.

---

* Este artículo se deriva de dos estudios cualitativos adelantados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana: "Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial" Código EDU 22 2008 con financiación de la Dirección de investigación de la Universidad de La Sabana, entre junio de 2008 y junio de 2010 y "Concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial en Chía" financiado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana entre febrero de 2007 y junio de 2008.

** Doctora en Educación Universidad de Nova. En este trabajo ella fue la investigadora principal. Correo electrónico: rosa.guzman@unisabana.edu.co

*** Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – Cinde. Correo electrónico: monicagj@unisabana.edu.co

-1. Introducción. –2. Fundamentación teórica. -3. Metodología. –4. Principales hallazgos. -5. Reflexiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Es innegable que la educación en la infancia reviste una enorme importancia, en tanto es en esta etapa de la vida cuando se establecen las bases del desarrollo del individuo y por ende, de la sociedad. Por lo tanto, los principales esfuerzos en la calidad de la formación de los tutores y tutoras, deben estar orientados a quienes trabajan con la infancia.

Desde el interés por la formación de los maestros y maestras de la infancia, en la Universidad de La Sabana se busca comprender a través de la investigación, de qué maneras los educadores y educadoras (en ejercicio, durante su formación inicial y las madres comunitarias) logran aprender lo que saben y qué es lo que determina que un educador o educadora aprenda lo que aprende. Este proceso es desconocido en gran medida por quienes se encargan de la formación de los tutores y tutoras, lo que hace que sea difícil prever el éxito de las estrategias seleccionadas para formarlos. En el caso particular a que hacemos referencia en este artículo, el aprendizaje de los maestros y maestras estuvo referido a la alfabetización inicial.

A este respecto es importante aclarar que más allá de posibilitar el éxito escolar y social de los niños y las niñas, la alfabetización es un derecho y permite el ejercicio de la ciudadanía, pues no tener acceso a la cultura escrita es una condición de marginalidad social muy fuerte.

La temática de aprendizaje de los educadores y educadoras fue escogida intencionalmente, porque en el ámbito educativo se presenta una paradoja con respecto a la alfabetización inicial, ya que se siguen manifestando serias dificultades en el acceso a ella, pero se está perdiendo todo el potencial de enriquecimiento preparatorio para el acceso a la lectura y a la escritura, ya que se desconoce que esta estimulación está directamente relacionada con los usos del lenguaje oral y con las prácticas sociales y de intercambio que están presentes en las interacciones cotidianas de los niños y niñas con los profesores y profesoras. Por supuesto, no se espera que éstos lleguen a alfabetizar a los niños y a las niñas con quienes trabajan en el nivel preescolar. Por eso se habla de **facilitar la alfabetización inicial**, lo que en este contexto significa proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas.

La comprensión de cómo es que los maestros y maestras aprenden a alfabetizar a los niños y a las niñas, es aún una tarea pendiente, ya que un buen número de estudiantes quedan excluidos de los sistemas educativos, con todas las consecuencias personales, familiares, sociales y económicas que ello conlleva. Con respecto a esta situación en el mundo, afirma Torres (2009):

> La repetición está acentuada en el primer grado, y está íntimamente relacionada con problemas en la enseñanza y el aprendizaje iniciales de la lectura y la escritura. Cerca de la mitad de los alumnos repiten primer grado y, en el caso de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, este porcentaje se eleva al 60%.

Señala esta investigadora cómo la repetición guarda estrecha relación con problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, provocados por comprensiones erróneas acerca del lenguaje, lo que lleva a la utilización de métodos inadecuados; así mismo enfatiza en que la decisión del profesor o profesora sobre la promoción o la repetición del año dependen prioritariamente de los resultados en la alfabetización.

La alfabetización inicial es un proceso que se inicia desde muy temprano y hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que es el proceso lector. Aquí es importante aclarar que por lectura se entiende el proceso de construcción de sentido, que trasciende la mera alfabetización, en la que el niño o niña solamente puede decodificar palabras. En este sentido, es necesario reconocer que el proceso de intercambio de significados, como hecho que se da en una cultura determinada, es un proceso que se inicia desde el momento en que el niño o niña entra en interacción con otros sujetos.

Tanto las prácticas como las ideas que tienen los tutores y tutoras acerca de su trabajo con los niños y niñas más pequeños, tienen una estrecha relación

con sus concepciones de infancia. Por esta razón, consideramos importante hacer alusión a ellas, a partir de los resultados de algunas investigaciones sobre las concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial adelantadas en la Universidad de La Sabana (Guzmán, 2007, 2009), en las que se han abordado grupos de educadoras con diferentes características de formación y experiencia: en ejercicio, en su formación inicial y madres comunitarias. Se considera que tanto la manera en que aprenden los educadores y educadoras del nivel inicial como sus concepciones de infancia, son aspectos importantes para tener en cuenta en su formación.

2. Fundamentación teórica

Desde hace muchos años se vienen adelantando trabajos tanto de investigación como de innovación sobre las formas de aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, se ha estudiado mucho menos el proceso de aprendizaje de los maestros y maestras. Nora Elichiry (2000), quien se ha dedicado al estudio de este tema, afirma:

> El discurso educativo se ha ido modernizando y se modificó a través del tiempo, pero las prácticas docentes no han cambiado. Si bien el docente es la figura clave en la puesta en marcha de cualquier cambio, en la historia de las reformas educativas se lo ha ubicado en un lugar secundario.

Una de las corrientes sobre la forma en que aprenden los profesores y profesoras plantea que, a pesar de las teorías nuevas que se enseñen a los maestros y maestras, en su ejercicio ellos y ellas tenderán a repetir, en sus prácticas cotidianas, las mismas formas de enseñanza con que fueron formados por sus profesores y profesoras. De Tezanos (1985), refiriéndose a la formación de maestros y maestras, afirma:

> Esta concepción del maestro formado "a imagen y semejanza" de otro maestro, es quizás el "modelo" más difundido en cuanto sustentación implícita o explícita de los programas de las Escuelas Normales en diferentes épocas. Los argumentos que se han esgrimido a favor de esta tendencia en la formación de docentes se estructuran sobre términos tales como: efectividad, simplicidad y sentido común.

Desde otra perspectiva, se ha planteado la importancia de poner a los profesores y profesoras en relación directa con las teorías que se producen a partir de la investigación básica en áreas afines a la educación. Sin embargo, esta apropiación no es nada sencilla. Afirma Castedo (1989):

> Después de tres años de trabajo dentro del aula (como investigadora pero dentro del aula) hemos podido ver que algunos maestros llegan a transformar realmente su papel, otros se mantienen en su papel tradicional aunque introduzcan algunas innovaciones, y finalmente hay otros maestros que no pueden introducir ninguna innovación.

Este fue el punto que nos ocupó en el planteamiento de la primera fase de la investigación sobre cómo aprenden los profesores y profesoras: ¿por qué y cómo a partir del mismo proceso de formación algunos tutores y tutoras modifican sus prácticas, mientras que otros no lo hacen? ¿qué aspectos influyen en este proceso?

Esta diferencia frente al cambio no se debe solamente a las tradiciones y creencias muy arraigadas en los sujetos docentes. Responde también a una cuestión social. Castedo (1989), en la misma intervención arriba señalada, agrega: "Pedirle entonces a un docente que actúe de manera constructiva es pedirle algo que no comparte la institución escolar en su conjunto, ni los padres, ni la sociedad. Esto es un problema ideológico".

Esta afirmación pone de relieve las fuertes implicaciones y retos que tiene para los maestros y maestras la introducción de cambios en la cotidianidad: por un lado está la dificultad conceptual y de asimilación a sus esquemas, y por el otro está la dificultad de enfrentarse a una ideología imperante.

Señala Ferreiro (1989), con respecto a la dificultad de incorporar a las prácticas pedagógicas los conocimientos derivados de la investigación básica:

> Aquí se está abordando un punto muy importante que es el problema de la relación entre la investigación básica y la utilización de esos resultados en el ámbito educativo. Cuando iniciamos con Ana Teberosky y otras personas las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita, teníamos una preocupación educativa y también una esperanza educativa: que eso sirviera para contribuir a resolver

> el problema de los niños que fracasan en la escuela. Pero teníamos también un cierto temor de lo que iba a ocurrir en el contexto escolar con los resultados obtenidos de la investigación. Hay una diferencia clarísima entre los requerimientos de la investigación básica y los de la práctica educativa.

Sobre este particular, Guzmán (2003) afirma:

> La relación de la pedagogía con otros campos de saber es bastante compleja pues se nutre de ellos, pero no es ninguno de ellos. Le compete a la pedagogía misma y por lo tanto a los docentes preguntarse por el manejo y apropiación más adecuados de los hallazgos de otras disciplinas. Esto requiere de una comprensión profunda de estos hallazgos, pero también de los contextos sociales y culturales de los niños y las niñas a quienes se dirigen.

En esta misma perspectiva, otra corriente plantea que los saberes docentes se construyen a partir de la influencia de lo que Mercado (2002) denomina "diferentes voces", y que consiste en la articulación de diversas fuentes en un cuerpo teórico que sustenta y modifica permanentemente sus prácticas cotidianas. Afirma:

> (…) Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. Dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone.

Los estudios adelantados por Perafán (2005) en esta misma dirección, le permiten afirmar:

> Se creyó durante un largo tiempo, en esta etapa, que lo que influía en la actuación del docente eran las operaciones superiores que él mantenía, y no el contenido de su pensamiento. La anterior idea también estuvo influenciada por el interés social de la época que proponía estrategias generales de formación de docentes, para lo cual la vía más adecuada era pensar al sujeto como un ente universal y único, que se mantenía fuera de la influencia significativa del contexto. Ante estas restricciones impuestas a la investigación del pensamiento docente reaccionaron, de alguna manera, las teorías alternativas, que reconocen los diferentes contextos como mediaciones fundamentales en la constitución de los diferentes tipos de subjetividad.

Esta subjetividad que se plantea en la afirmación anterior, incluye los intereses y necesidades de formación de los sujetos docentes, aspecto que debe ser tomado en cuenta, de acuerdo con los resultados de algunos estudios adelantados recientemente en Estados Unidos acerca de la manera en que los educadores y educadoras reciben los cursos que les ofrecen. En el año 2006, el Instituto Ericsson de la ciudad de Chicago, desarrolló un marco de trabajo denominado Acercamiento Total al Desarrollo Profesional Docente (*Whole Teacher Approach to Professional Development)*[1]. *En el estudio se afirma que cuando los temas que se tratan durante los cursos de formación son interesantes y significativos para los profesores y profesoras, éstos pueden llegar a transferir el conocimiento a su cotidianidad, dándole una mayor trascendencia.*

Un aporte muy interesante hecho en el mismo estudio, consiste en haber identificado que no es posible observar ni capacitar a una persona de manera fraccionada, ya que el ser humano es un todo y no es factible llegar a desarrollar conocimientos desde una sola perspectiva o dimensión. También se vio que los conocimientos adquiridos en otro tipo de capacitaciones eran inconsistentes, limitados y fraccionados: "El Completo Acercamiento al Desarrollo Profesional Docente está basado en la premisa de que las actitudes, las habilidades y las prácticas están relacionadas con el desarrollo del educador"[2].

El otro aspecto que queremos compartir en este artículo, es el de las concepciones de infancia que tienen los maestros y maestras del nivel inicial, ya que se considera que ellas inciden en sus prácticas y en sus aprendizajes. Al respecto, Zimmerman (2000), plantea que

> Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción

[1] "Teachers who are comfortable using computers put children at ease about computer use. They see problems and mistakes as learning opportunities, for themselves and for children".

[2] "The *whole teacher* approach is based on the premise that attitudes, skills, and practices are interrelated in teacher development".

> cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la "única trama de lectura" a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad.

Giordan y de Vecchi (citados por Zimmerman 2000) afirman:

> El término concepción personal enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda concepción —afirman— se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social".

Afirma Zimmerman que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso.

La afirmación anterior puede abrir nuevos horizontes en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr que en los procesos de formación de tutores y tutoras, los cambios no se limiten al discurso, sino que logren realmente impactar sus prácticas cotidianas. Es decir, que se requiere acudir permanentemente a las concepciones que se van configurando en torno a lo que es enseñar, a lo que es aprender y a las formas más adecuadas para lograr que los niños y las niñas aprendan. Para ello es necesario confrontar a los educadores y educadoras con las razones que aducen para hacer lo que hacen.

Encontramos un asidero a esta convicción, en la siguiente afirmación de Perafán (2005):

> Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita, dimensión esta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos.

Para el caso de Colombia, es importante tomar en cuenta a las madres comunitarias, ya que ellas están encargadas de atender a los niños y niñas desde muy temprana edad y se constituyen en actores muy importantes en el desarrollo y la educación de las nuevas generaciones.

Es poco lo que se ha trabajado en la comprensión de los procesos de aprendizaje de las madres comunitarias en su relación con los niños y las niñas, pero es una población a la que urge atender, si se tiene en cuenta el número de ellas y la importancia del acompañamiento en la edad de los niños y niñas que atienden. Sobre este aspecto, afirman Gómez y Gómez (2006):

> Con respecto al recurso humano encontramos aún muchas fallas en su formación. Sólo por mencionar un ejemplo, se encontró que en el concurso de carrera docente del 2005 tan sólo el 10% de los normalistas aprobaron la prueba. Igualmente se encontró en el Censo de Madres Comunitarias hecho en 2004 por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que el 65% de ellas no habían terminado su bachillerato. Vale la pena resaltar que existen más madres comunitarias que profesores de preescolar.

Al igual que la institución escolar debe tomar en cuenta a la comunidad educativa, como se reconoce en los PEI, el aprendizaje de las madres comunitarias y de los profesores y profesoras de primera infancia no puede restringirse al conocimiento de ciertas técnicas de manejo de los niños y las niñas, sino que debe extenderse hacia la valoración y reconocimiento de la importancia y trascendencia de la atención a la primera infancia, hacia la comprensión del entorno y hacia el acercamiento y la interacción de los maestros y maestras con los padres y madres de familia y las comunidades.

Así lo reconoce el ICBF (1997) en el documento de su Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, en el que sostiene:

> Así mismo, este Proyecto impulsa un quehacer pedagógico educativo en el que se integra una concepción de hombre, de sociedad y de desarrollo que reconoce al niño como ser social cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las relaciones que le ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación y está articulado a una concepción de desarrollo infantil que permite que sus protagonistas

sepan hacia dónde y cómo orientar los procesos de desarrollo desde el ámbito pedagógico.

Con la aprobación de la Ley de Infancia se busca proteger la identidad cultural y el arraigo social de los niños y niñas, así como priorizar temas como la inversión social en la infancia y adolescencia, el trabajo con la familia y el fortalecimiento de lo preventivo desde lo social y comunitario. Esto resalta la importancia de adelantar con las madres comunitarias un proceso de formación que les facilite el acercamiento y la cooperación con las familias de los niños y niñas que atienden, así como con sus comunidades. El código de infancia y adolescencia aprobado en el año 2006 "Reconoce a niños, niñas y adolescentes como personas autónomas, titulares de derechos y deberes que deben ser protegidos de manera integral, no sólo cuando sean vulnerados e incumplidos sino de manera permanente".

En ese orden de ideas y con el propósito de hacer un aporte significativo a la educación de la infancia, las investigaciones adelantadas dentro de la Línea de investigación en Pedagogía e infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, buscan identificar los aspectos que contribuyen a que los conocimientos teóricos que aportan los procesos de formación de tutores y tutoras, se constituyan en aprendizajes reales, es decir, que trasciendan el nivel del discurso y generen aplicaciones prácticas para su ejercicio cotidiano en la atención de los niños y niñas más pequeños.

Las Facultades de Educación tienen la responsabilidad de formar a los futuros educadores y educadoras y deben responder a la sociedad por su calidad, proceso que cobra especial relevancia para el caso de los profesores y profesoras de la infancia ya que, como lo hemos mencionado varias veces en este artículo, los primeros años de vida son definitivos en la historia de cada uno de los individuos y de la sociedad.

Los maestros y maestras de la infancia en su proceso de formación inicial, tienen además una particularidad con respecto a la formación de niños y niñas más grandes y de jóvenes: no se forman intensivamente en una disciplina particular como las matemáticas, las ciencias sociales o las lenguas, por ejemplo, sino que deben tener una formación más enfocada a la comprensión de lo que es la infancia y a lograr desarrollos en los niños y niñas durante esta etapa de la vida, pero también deben potenciar sus aprendizajes académicos posteriores y sus competencias para vivir en sociedad.

En ese sentido, se hace más necesario que en cualquier ámbito disciplinar, promover una reflexión permanente que les dé la posibilidad a las educadoras y educadores de enriquecer sus conocimientos teóricos en permanente confrontación con la práctica, lo que implica tener presente la importancia de conocer los diferentes contextos sociales en que viven los niños y las niñas. Así lo reconoce Hollingsworth (1989, citado por De Tezanos 2006), quien afirma:

> En consecuencia, la formación de maestros necesita una aproximación flexible que ayude a los postulantes con diferentes creencias iniciales a comprender las complejidades involucradas en la vida de la sala de clase y aprender que tanto los métodos como el manejo de la clase, aun los contenidos, variarán de acuerdo a las particularidades de las escuelas y de los niños.

La afirmación anterior plantea dos cuestiones centrales a la formación de los tutores y tutoras de la primera infancia: la modificación de sus creencias iniciales, aspecto que ya lo mencionamos antes en este documento y que, por supuesto también está presente en el caso de quienes están en su proceso de formación inicial. La segunda cuestión es la relacionada con la reflexión permanente sobre sus prácticas, como fuente de aprendizaje.

En el momento actual de conocimientos, es claro que en la formación inicial de los sujetos docentes se busca darles herramientas para que puedan comprender la trascendencia de su trabajo pedagógico y puedan desarrollar su autonomía, para poder desenvolverse en diferentes contextos culturales. En esa línea se encuentra la propuesta de Stones (1989, citado por De Tezanos 2006):

> Propone una aproximación a la formación de maestros que recupere una teoría sustentada en la práctica cotidiana. De esta manera los estudiantes 'pueden apropiarse de conceptos y principios pedagógicos claves que les permitirán construir un modelo personal de enseñar de aplicación general', acercándose de esta manera a la apropiación de su autonomía intelectual.

Ferreiro (1989) apoya esta posición, con la siguiente afirmación: "Ese es el maestro que todos deseamos, un maestro que no está obedeciendo ciegamente órdenes, sino un profesional que sepa

por qué toma las decisiones y pueda justificarlas y discutir sobre ellas".

3. Metodología

Las investigaciones a que hacemos referencia en este artículo las llevamos a cabo tanto para indagar las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, como para comprender cómo es que los profesores y profesoras aprenden a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial. En los dos casos trabajamos con metodologías cualitativas.

En las dos investigaciones trabajamos con 5 madres comunitarias, 5 profesoras de jardín, 5 de transición y 5 de primero —en sectores oficial y privado, áreas urbana y rural—, y 5 estudiantes de pedagogía infantil.

Recogimos la información por medio de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, filmación de clases, discusión de los videos resultantes de estas filmaciones —actividades éstas durante las que indagamos por las razones que tenían para actuar de determinada manera en las clases, así como por las justificaciones teóricas que otorgaban a dichas maneras de actuar—, y grupos focales.

En este proceso de recolección de información indagamos sobre 5 categorías definidas previamente: alfabetización, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura, la escritura y las concepciones de infancia. Cada una de estas categorías exploramos mediante los instrumentos arriba señalados y procedimos a su análisis, lo que dio como resultado nuevas categorías. Durante la discusión de los videos de las grabaciones de las clases retomamos los análisis de cada una de las categorías, para confrontar a las profesoras participantes en la investigación entre su discurso y su práctica. De esta confrontación resultaron nuevos hallazgos, que exponemos a continuación.

4. Principales hallazgos

Los resultados de las investigaciones adelantadas con respecto a las concepciones de infancia que tienen los profesores y profesoras del nivel inicial, han mostrado elementos interesantes sobre los que vale la pena reflexionar para comprender mejor cómo es que los maestros y maestras aprenden y cómo asumen su rol, de acuerdo con las concepciones de infancia que han configurado tanto desde el ámbito social en general, como desde el ámbito institucional en que laboran.

Los tutores y tutoras con quienes hemos adelantado las investigaciones a que hacemos alusión en este documento: educadoras del nivel inicial (educadoras de jardín, transición y primero tanto del sector oficial como del privado y madres comunitarias), estudiantes de primer semestre de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana y estudiantes de últimos semestres del mismo Programa, con respecto a las configuraciones de infancia, consideran que a los niños y a las niñas se les educa para el futuro. Esta idea sugiere una concepción de infancia como etapa de incompletud, en la que hay que aportar elementos que contribuyen a desarrollarlos, para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa, que sería en la adultez. Es decir, que su trabajo se orientaría a completar a ese ser incompleto, consideración que hace que sea más fuerte en las profesoras en ejercicio la idea de alumnos y alumnas, que la de niños y niñas. Lo anterior implica que la escuela contribuye en este sentido a configurar concepciones de infancia propias.

Por otra parte, reiteradamente las educadoras afirman que la infancia actual se ha acortado. Consideran que esto ha sucedido debido a la presencia y a la relación que los niños y las niñas tienen con los medios masivos de comunicación y con las tecnologías, en cuyo manejo y dominio superan a los sujetos adultos. Refieren que el acceso a los medios masivos de comunicación favorece la exposición de los niños y niñas a temas anteriormente vedados para ellos, como son el sexo y la violencia. Estas ideas encuentran eco en la relación que establecen las estudiantes y educadoras participantes en esta investigación, entre la infancia y la inocencia, como característica propia y distintiva de ella. También señalan que la infancia puede ser acortada por la asunción de labores y responsabilidades propias de las personas adultas.

Un aspecto que nos ha llamado mucho la atención dentro de estas investigaciones, es la idea que estas educadoras tienen con respecto a que es más fácil educar a los niños y a las niñas que a los más grandes. Ésta es también una creencia

social muy probablemente derivada de la idea de que los pequeños y pequeñas requieren solamente cuidados y que para ello no se requiere de un saber estructurado. Por otra parte, todavía el nivel preescolar se considera como "preparación para"; de allí que sus áreas de trabajo tengan el prefijo "pre": "preescritura", "prelectura", "prematemáticas". Ésta es otra idea surgida del ámbito escolar, que por supuesto ha contribuido a configurar determinadas concepciones de infancia. Refuerza esta idea el que en todos los grupos estudiados hubo personas que se refirieron a la vocación como motivación para ser educadora de niños y niñas, haciendo alusión a que la identificaron desde pequeñas o a partir de algunas experiencias anteriores en el ***cuidado*** de los pequeños.

Sin embargo, también es posible identificar diferencias entre los grupos participantes. Es así como podemos afirmar que la formación universitaria en el Programa de Pedagogía Infantil modifica las configuraciones de infancia. Esta modificación se hace evidente en las diferencias que se presentan entre la concepción de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre, como sujeto de cuidados, mimos, afecto y cariño y la de las estudiantes de último semestre, para quienes la infancia es sujeto de derechos. Así mismo, es clara esta diferencia entre la manera en que las estudiantes de primer semestre asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos, carentes de conocimiento, a quienes hay que darles todo, porque "ellos absorben todo lo que se les da; son como esponjas", y la manera en que asumen las estudiantes de últimos semestres a los niños y las niñas, como seres activos que construyen conocimiento. Esta constatación apoya la idea de que desde la teoría y las prácticas guiadas es posible modificar las configuraciones de infancia hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

A pesar de que los estudiantes y las estudiantes de Pedagogía Infantil a través de su proceso de formación modifican sus concepciones de infancia, a partir de las prácticas universitarias, los futuros educadores y educadoras empiezan a percibir la influencia que tienen las instituciones educativas a las que asisten, en las configuraciones de infancia. Esto fue explicitado de manera clara por los estudiantes y las estudiantes de los últimos semestres, quienes ya habían tenido varias experiencias de prácticas en diferentes instituciones de educación inicial.

Lo afirmado arriba nos permite plantear que otra fuente de modificación de las concepciones de infancia de los tutores y tutoras son las instituciones de educación inicial, a partir de sus lineamientos y políticas, ya que vimos a lo largo de las investigaciones adelantadas con los profesores y profesoras en ejercicio, cómo cada institución desde su enfoque, lineamientos y políticas, influye en la concepción de infancia que tienen los maestros y maestras que laboran en ella, marcando una diferencia muy clara entre las formas de trabajo que se plantean para los niños y las niñas de contextos socioeconómicos altos, y los niños y niñas de contextos socioeconómicos bajos. Para los primeros se plantea un trabajo lúdico y libre de presiones, mientras que para los segundos, el trabajo debe ser duro "para llegar a ser alguien" en la vida. También identificamos diferencias según se trabaje en colegios que ofrezcan todo el nivel de educación básica o se trabaje en Jardín Infantil. Para los primeros, la infancia se extiende hasta los 18 años, y para los segundos hasta los 12 años.

Las concepciones de infancia de los profesores y profesoras guardan una clara relación con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes. Así, quienes consideran que al niño y a la niña hay que mimarlos y ofrecerles un trabajo lúdico y libre de presiones, el trabajo en el preescolar debe estar despojado de cualquier actividad de escritura y de lectura, por considerarlo como una presión nociva; por esto hacen mucho énfasis en el "aprestamiento", referido específicamente a actividades perceptuales y motoras.

Al pasar al primer grado de educación básica, sí se admite que los niños y las niñas tengan que "trabajar muy duro" para lograr alfabetizarse, evidenciando las diferencias entre las concepciones de infancia que configuran los educadores y educadoras, dependiendo del nivel escolar que cursen los pequeños y pequeñas.

Con respecto a los saberes que tienen los tutores y tutoras sobre la alfabetización, se evidencia una base informativa sobre los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, que pueden ser usados indistintamente e incluso combinados. Sin embargo, no se percibe claridad en sus lógicas internas, pues los maestros y maestras hacen referencia permanente a los resultados visibles que producen, y cuando éstos no se dan,

las explicaciones giran en torno a las dificultades que pueden presentar los niños, las niñas y sus familias.

La situación anterior, sumada a la idea de que el desarrollo de los niños y de las niñas se produce exclusivamente por maduración biológica, hace que las educadoras y educadores se despojen de responsabilidades y busquen la intervención de terapeutas.

Resultó muy interesante ver cómo a partir de los talleres y los comentarios y discusiones generadas a partir del análisis de los videos de las clases filmadas, los profesores y profesoras replanteaban sus ideas, sus creencias y sus prácticas. En este proceso aprendieron unas de otras; en unas ocasiones confirmaban sus ideas y en otras, las modificaban. Para el caso de las educadoras con formación universitaria, se hacían referencias a teorías que no habían entendido completamente y tanto para ellas, como para las madres comunitarias, había referencias permanentes a aplicaciones prácticas anteriores.

5. Reflexiones

Las anteriores reflexiones nos llevan a otras de carácter más general, con respecto al papel de la pedagogía dentro de las instituciones de educación inicial en la configuración de concepciones de infancia.

La consideración de que la función más importante de la institución de educación inicial es tratar a los niños y a las niñas con un afecto que reemplace el de la madre contribuye a mantener la idea de que la función de las educadoras y educadores del nivel inicial se reduce al cuidado físico y emocional, desconociendo todo el potencial de desarrollo social, de pensamiento y lingüístico que puede haber durante los primeros años.

Lo anterior tiene implicaciones en el diseño de las actividades que las educadoras y educadores desarrollan con los niños y las niñas en general, y de manera particular en aquéllas que pueden favorecer la alfabetización inicial, como ya lo dijimos anteriormente, mediante el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Por supuesto, esto no riñe con las manifestaciones de afecto a los pequeños y pequeñas; por el contrario, éstas facilitan el proceso de alfabetización inicial.

Por otra parte, la definición de políticas institucionales deja al margen la reflexión pedagógica de los educadores y educadoras del nivel inicial sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos, imponiendo una determinada concepción de infancia que no siempre es explícita y que puede llevar a que los tutores y tutoras, en vez de trabajar como verdaderos pedagogos y pedagogas, queden reducidos a actores subordinados dentro de la institución educativa.

La idea de que durante la infancia se trabaja para el futuro, contribuye a su invisibilización, en tanto los objetivos educativos se orientan a prepararla para lo que viene; puede compararse esta situación con la inversión que se hace en un banco para que rinda ganancias en el futuro. De otro lado, esta preocupación está tan presente en la mente de los maestros y maestras y de la sociedad en general, que con demasiada frecuencia se les niega el presente a los niños y a las niñas.

La escuela, como existe actualmente, según lo reportan las profesoras participantes en estas investigaciones, parece estar hecha para que los niños y las niñas de contextos socioeconómicos medios y altos puedan aprender de manera gratificante, lúdica y libre de presiones. Quizá la afirmación que hacen algunas educadoras participantes en estos estudios con respecto a que a los niños y a las niñas pertenecientes a los contextos socioeconómicos bajos hay que "exigirles mucho" para que puedan aprender —asociando esta idea con cantidad de trabajo escolar, tanto en el aula, como en la casa a través de las tareas—, exprese las duras realidades referidas más arriba en este artículo por Rosa María Torres, con respecto a los altos índices de deserción y repitencia que se presentan en el primer grado de educación básica, como producto de las dificultades en la alfabetización inicial que tiene la institución escolar.

Dado que las concepciones tienen una génesis tanto individual como social, que se va configurando mediante un proceso personal bastante extenso en el que los conocimientos se van integrando hasta estructurar los saberes de cada persona, es importante retomar las ideas que los profesores y profesoras tienen frente a los motivos que ocasionan esta situación. Pero esta mirada no puede hacerse solamente desde un referente teórico; se requiere además revisar las prácticas cotidianas, para confrontar lo que se dice con lo que se hace,

y en esta confrontación buscar las coincidencias, las tensiones, las rupturas, las inconsistencias, ya que tanto desde los referentes teóricos, como desde las prácticas cotidianas se conforma un sistema que estructura un marco de significación desde el cual se interpreta la vida.

En los procesos de investigación adelantados por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, hemos tenido varios aprendizajes que plantean algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de la infancia. Es un proceso muy complejo, sobre el que todavía nos falta conocer y comprender muchos aspectos que la investigación está llamada a indagar gradual y constantemente.

Afirmamos lo anterior, porque en los procesos de formación de tutores y tutoras se requiere recurrir a aspectos de profundo arraigo en ellos, muchas veces inconscientes, lo que demanda un gran esfuerzo, ya que no es algo que pueda determinarse a priori ni en sus contenidos ni en sus estrategias. La educación implica al educador o educadora en todo su ser; en él influyen aspectos de su vida familiar, de su cosmovisión, de su relación con el medio y, por supuesto, también de los aprendizajes académicos.

Por otro lado, la formación de los maestros y maestras está permanentemente actualizándose por medio de interacciones cotidianas con diferentes actores del medio en que se desenvuelven y sobre los que las instituciones de formación no pueden tener control ni lo pueden programar. Pero lo que sí pueden programar es la toma de conciencia de que ello existe, promoviendo el empoderamiento de los profesores y profesoras con respecto a su quehacer. En esta toma de conciencia se requiere contemplar a los niños y a las niñas como sujetos de derechos.

Sin embargo, no hay que olvidar que incluso llegando a niveles deseables de empoderamiento y de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, todavía falta una parte del camino por recorrer y es la de aprender las mejores formas de llevarlo a la práctica, así como de aprovechar sus prácticas para validar, refutar o enriquecer lo que propone la teoría. Es desde sus prácticas cotidianas que se hace realidad el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños.

Si bien es cierto que tanto la sociedad como la cultura contribuyen a la formación de los educadores y educadoras de la infancia, no hay que perder de vista la enorme responsabilidad que tienen en este proceso las Facultades de Educación y otras instituciones dedicadas a la formación de los profesores y profesoras. Ellas son las principales llamadas a adelantar investigaciones orientadas a encontrar claridades con respecto a la pertinencia y relevancia de los procesos de formación de los tutores y tutoras.

De otro lado, hemos constatado que la formación inicial de los pedagogos y pedagogas genera un desplazamiento en las concepciones de infancia, en las que se reconocen aspectos importantes derivados de las investigaciones en diversos campos; sin embargo, se evidencia una clara yuxtaposición de términos novedosos en los discursos, con prácticas tradicionales. En esta relación se busca la manera de "forzar" o "acomodar" los conocimientos teóricos como sustento de las prácticas.

De acuerdo con los resultados de nuestras investigaciones, es posible afirmar que los maestros y maestras tienen la intención de amoldar a las exigencias de la escuela a todos los niños y niñas, sin identificar necesidades y oportunidades diferentes de acuerdo con sus contextos, bajo la idea de que deben prepararlos para la escuela a costa de lo que sea, confundiendo la calidad educativa con el nivel académico reportado en las pruebas censales.

En esta situación, en la que es evidente una tendencia en la educación de los niños y las niñas, que es tanto de los profesores y profesoras como de la sociedad, se hace presente una de las razones que hace muy compleja la tarea de formar a los educadores y educadoras de la infancia, ya que la construcción del saber docente no implica solamente aspectos cognitivos. Lo que saben los maestros y maestras conserva huellas de lo histórico y lo social.

Desde esta perspectiva, en la formación de los tutores y tutoras tienen impacto las políticas globales, las regionales, las instituciones formadoras y las instituciones donde ellos trabajan, orientando las prácticas cotidianas, espacio en donde se hace realidad el reconocimiento (o desconocimiento) y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. Por supuesto, también inciden las interacciones con sus pares, con los padres y madres de familia, con los medios de comunicación, entre otros, en lo que Mercado (2002) ha denominado "diferentes

voces".

En nuestras investigaciones todavía quedan cuestiones pendientes por resolver. Por ejemplo, las tensiones entre nociones comunes y nociones teóricas; de unos años para acá, con el reconocimiento del giro hermenéutico se buscan comprensiones también sobre el sentido común, entendido por Márquez (2008) como

> (…) una forma de conocimiento colectivo de carácter práctico: a través de la construcción de representaciones, en las luchas de clasificación de la realidad, en las que se pretende poseer el monopolio del orden y la nominación, se establecen categorías que, cuando son aceptadas ampliamente, por la vía de un proceso de naturalización del orden dominante y de sus relaciones, ganan validez general.

De manera complementaria, se hace necesario analizar diferentes racionalidades, ya que no todas se fundan en el conocimiento científico, pero no por ello necesariamente son equivocadas o no pertinentes. Para el caso de quienes fundan su saber en experiencias prácticas, como es el caso de las madres comunitarias en Colombia, se requiere analizar la gramática y lo que podríamos llamar la sintaxis de esas prácticas, lo que en cierta forma les confiere determinados sentidos y las formas en que ellas se apoyan y con las que a la vez contribuyen a configurar su mundo.

Un ejemplo claro de esta situación la vimos en las diferencias existentes entre las educadoras con formación profesional y las madres comunitarias, con respecto a sus concepciones de infancia desde la escuela. Es evidente que las madres comunitarias tienen ideas fuertes con respecto a lo que son las niñas y los niños, mientras que las educadoras formadas privilegian la idea de alumno y alumna sobre la de niños y niñas.

Estas diferencias sugieren una revisión cuidadosa de las maneras en que se está formando a las educadoras y educadores de la infancia, en tanto parecería estar privilegiándose una educación orientada al cumplimiento de objetivos que tienden más a lograr un buen nivel académico, que a una buena calidad de la educación, que no puede ser aceptada si no atiende a la calidad de vida presente de los niños y las niñas, lo que desborda en mucho el concepto de logro académico.

En este orden de ideas, conviene señalar que compartimos la propuesta de Márquez (2008), quien plantea la importancia de analizar los propósitos para posibilitar la comprensión de las acciones de las personas. En nuestras investigaciones hemos encontrado que el propósito común de las educadoras de la infancia es promover desarrollos en los niños y las niñas, aunque la comprensión del desarrollo es bastante disímil entre ellas, pues depende mucho de las concepciones de infancia que cada una de ellas tiene y en las que hemos encontrado que la escuela tiene una fuerte incidencia y contribuye desde sus lineamientos y políticas a configurarlas.

Esperamos obtener nuevas comprensiones sobre las concepciones de infancia que tienen las educadoras y educadores del nivel inicial, así como de las formas en que ellas y ellos aprenden, con el propósito de utilizar el conocimiento derivado de las investigaciones para continuar cualificando los procesos de formación de las tutoras y tutores de la infancia, orientándolos a la calidad de la educación de los niños y las niñas, en su sentido más profundo.

Lista de referencias

Castedo, M. (1989). Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. En E. Ferreiro. México, D. F.: Siglo XXI.

De Tezanos, A. (1985). Maestros: artesanos intelectuales. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional-Ciid.

De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Elichiry, N. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En N. Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.

Ferreiro, E. (1989). Los hijos del analfabetismo. México, D. F.: Siglo XXI.

Gómez, A. & Gómez, R. (2006). Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política educativa para la primera infancia. Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Pedagogía e Infancia. Bogotá. Universidad de la Sabana.

Guzmán, R. J. (2003). El aula de clase: La cúspide

de la enseñanza. Bogotá, D. C.: Universidad Central.

Guzmán, R. J. (2009). Concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial en Chía. Informe final de investigación. Bogotá. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.

Guzmán, R. J. (2010). Cómo se modifican las concepciones de infancia de los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana a lo largo de su formación. Informe final de investigación. Bogotá. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.

Icbf (1997). Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Bogotá, D. C: Icbf.

Márquez, J. (2008). Lógicas, realidades y transformaciones del sentido común. Cinco aproximaciones. Medellín. Universidad Nacional de Colombia.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Perafán, G. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá, D. C.: Nomos.

Torres, R. M. (2010). Deserción y repitencia. Recuperado el 2 de febrero de 2010, de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf.

Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.

Referencia:

Rosa Julia Guzmán y Mónica Guevara, "Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de educadores y educadoras", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 861 - 872.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Lectura en pañales para llegar a la escuela*

Diva Nelly Mejía**
Docente Normal Superior de Manizales, Colombia.

Primera versión recibida noviembre 10 de 2009; versión final aceptada agosto 3 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Investigaciones científicas han confirmado la influencia determinante de la genética y el ambiente en el desarrollo del ser humano; de allí la importancia de una adecuada estimulación en esta etapa de la vida. Una de las primeras dimensiones en fortalecerse es la comunicativa. Así lo reconoce la Política Educativa para la Primera Infancia (MEN, 2009), promulgada por el Gobierno Colombiano en 2009. En el mismo sentido, Emilia Ferreiro (s .f.) afirma que la conciencia de lector se forma desde la primera infancia en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Por lo tanto, la Bebeteca se configura como espacio educativo significativo que contribuye en la definición de habilidades propicias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.*

Palabras clave: primera infancia, lectura, Bebeteca, Política Educativa para la Primera Infancia.

Leitura inicial para chegar á escola

• ***Resumo:*** *As pesquisas científicas têm confirmado a influencia determinante da genética e do ambiente no desenvolvimento do ser humano; daí a importância de uma estimulação adequada durante essa etapa da vida. Uma das primeiras dimensões que deve ser fortalecida é aquela comunicativa. Assim tem sido reconhecida pela Política Educativa para a Primeira Infância (Ministério da Educação Nacional, MEN, 2009), promulgada pelo Governo Colombiano no ano 2009. No mesmo sentido, Emilia Ferreiro (s.f.) afirma que a consciência do leitor forma-se desde a primeira infância através do contato com os livros e com seus mediadores. Assim, a Bebeteca configura-se como o espaço educativo significativo que contribui à definição de habilidades adequadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.*

Palavras-chave: primeira infância, leitura, Bebeteca, Política Educativa para a Primeira Infância.

Early reading to get to school

• ***Summary:*** *Researches have confirmed a determinant influence of genetic and environment on human being's development, especially on cerebral structure during early infancy. One of the first dimensions to take advantage of it is the communicative dimension. Like wise, Colombian's Government recognized it through its Educative political for early infancy (NEM, 2009.) According to Emilia Ferreiro (n. d.), the reader's conscience develops during early infancy when children have time and exposure to books and their helpers. In this way, Bebeteca (a library for children) is a meaningful and educative place which contributes to acquire favorable skills to learn reading and writing.*

Keywords: Early infancy, reading, Bebeteca, Educative Political for Early Infancy.

-1. Exploración teórica en lectura y escritura. -2. Formar conciencia de lector o de lectora. -3. La Bebeteca, ¿un puente en construcción? -Lista de referencias.

---

* El presente artículo corresponde a la ponencia de línea alterna presentada por la autora el 22 de agosto de 2009 en la sede de la Universidad de Manizales como requisito parcial para la candidatura a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde -Universidad de Manizales.

** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde -Universidad de Manizales). Correo Electrónico: divanelly07@gmail.com

Dicen que si los seres humanos no pudieran soñar por las noches se volverían locos; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.

Paul Auster

La lectura y la escritura, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, han sido temas de numerosos estudios e investigaciones; de ellos han surgido diversas propuestas tratando de encontrar soluciones a problemas de gran magnitud que afectan desde los resultados de las Pruebas de Estado hasta el desarrollo del país. El presente artículo es una invitación a considerar las experiencias de la primera infancia –desde el nacimiento hasta los seis años– como eslabón fundamental del desarrollo infantil y por ende de los procesos lecto-escritores, y a reflexionar sobre el papel de la *Bebeteca*, como posible puente para la transición a la lectura convencional. Para el caso, se hace una revisión bibliográfica del tema, desde la importancia de la intervención temprana del sujeto, consignada y sustentada científicamente en la *Política Educativa para la Primera Infancia*, hasta las propuestas educativas de algunos autores como Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky y Tolchinsky (1992), Doman (s.f.), Ferreiro y Teberosky (1979) y Goodman (1992). Algunas de ellas son de enfoque alfabético (tradicionalista), y otras vanguardistas. Desde esta mirada, se presenta la *Bebeteca* como puente articulador entre la *génesis del lector* [y] *su ingreso en el mundo de lo simbólico* en la escuela (Reyes, 2005).

Se parte de la base de que en el desarrollo cerebral humano son determinantes tanto la influencia genética como la ambiental; así lo precisa Hyman (s. f., citado por Fraser, 2003, p. 89):

> *(…) en la danza de la vida, los genes y el ambiente resultan ser socios inseparables. Por un lado, los genes esbozan un esquema básico del cerebro. Luego, la estimulación del medio ambiente ya sea la luz que llega a la retina o la voz de la madre en el nervio auditivo, enciende y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales tanto antes como después del nacimiento.*

Otras investigaciones científicas también confirman que las experiencias de la primera infancia inician la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales en diferentes áreas del cerebro humano. El desarrollo posterior del lenguaje y la cognición dependerán en gran parte de la estimulación recibida durante los dos primeros años de vida, especialmente del habla y la lectura. Por lo tanto, una adecuada atención durante la primera infancia garantiza, a niños y niñas, la adquisición de mejores condiciones para el ingreso y desempeño en su educación formal, en sus diferentes niveles. Dichas condiciones se verán reflejadas igualmente en su vida laboral y social.

La importancia y trascendencia de esta primera etapa es ahora reconocida oficialmente en la nueva *Política Educativa para la Primera Infancia* en Colombia:

> *La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos* (MEN, 2009, p. 8).

Las interacciones con el entorno, independientemente del cual se trate, permiten a niños y niñas adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en éste; son las mismas que, de manera creativa y flexible, aplican en su desempeño y comportamiento cotidiano. Las adquiridas en la primera infancia afirman el conocimiento de sí mismos, del entorno físico y social, determinan la base para el aprendizaje y estructuran una primera arquitectura en la formación personal y social. Sin embargo, es de aclarar que dichas competencias se reelaboran y cambian de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y niñas; se complejizan; en este proceso influye de manera notable el juego con nuevos retos y esfuerzos. Éste posee elementos potencialmente educativos que, de ser aprovechados de la mejor manera, posibilitan la solución de problemas diversos poniendo a prueba las habilidades y capacidades.

Uno de los factores condicionantes para el logro de un desarrollo infantil pleno es garantizarle al niño o niña un ambiente de aprendizaje estimulante que active sus potencialidades, rodeado de las mejores

condiciones socio-afectivas que le permitan sentirse emocionalmente seguro y feliz; ello orientará su camino hacia la autonomía y la independencia. Es a través de su propia individualidad como los niños y niñas expresan el entorno social y cultural al que pertenecen. Y es responsabilidad de las personas adultas, quienes conviven con ellos, garantizar las mejores condiciones para su desarrollo y evolución. Es indudable la importancia que tienen en el desarrollo de los niños y niñas las experiencias, interacciones y reflexiones tempranas; así es reconocido por las diversas disciplinas que se preocupan por la infancia. En este sentido, se asume que el niño o niña aprende y progresa cuando actúa, comparte y disfruta de su entorno, de la compañía de su familia, docentes y demás sujetos adultos.

La nueva perspectiva de la *Política Educativa para la Primera Infancia* (MEN, 2009) concibe el desarrollo infantil "*como un proceso no lineal, continuo e integral, producto de las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen al interactuar con el mundo que los rodea",* sin principio ni fin establecidos, pero sí definidos por condiciones previas a través de *experiencias reorganizadoras*[1], que se identifican en dos sentidos: 1) Por lo que han significado en la historia de los niños y niñas al establecer las bases para procesos posteriores; 2) Por lo que significan, por el efecto que producen sobre otras actividades y conocimientos adquiridos por ellos y ellas hasta ese momento. Teniendo en cuenta dichos sentidos, los agentes educativos deben proceder a adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, necesidades y características de los niños y niñas. Asumen de esta forma un papel de promotores socio-culturales a través de la generación de espacios significativos con intervención pedagógica intencional, traducidos en un acompañamiento activo y orientador que, con propuestas combinadas de situaciones problemáticas y reflexivas, contribuyan al desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños y niñas.

Los *espacios significativos* deben interpretarse no sólo como los lugares físicos sino además como aquellas situaciones construidas por un agente educativo para propiciar experiencias potencialmente educativas. Podrían tomarse como sinónimo de "*ambiente de aprendizaje estructurado, generador de experiencias*". Son los recomendados para favorecer la construcción de conocimiento y enriquecer las competencias de todo ser humano; para la primera infancia deberán caracterizarse por situaciones donde prime la interactividad, el juego, la solución de problemas acordes con su etapa de desarrollo. De acuerdo con el documento antes citado, las actividades que se proponen a los niños y niñas en los espacios significativos, deben ser situaciones estructuradas que exijan la movilización de varias competencias. En otras palabras, deben responder a interrogantes como: ¿cuál es el propósito de la actividad?, ¿cómo participa el agente educativo?, ¿qué herramientas de apoyo se necesitan?, ¿cuáles son las interacciones que se generan con la actividad?, ¿cuál es la meta?, ¿cuál es el punto de partida?, ¿qué alternativas hay para llegar?, ¿cuáles son las capacidades y competencias que están desarrollando los niños y las niñas con esta actividad? (MEN, 2009).

El óptimo aprovechamiento de los espacios educativos significativos para la primera infancia demanda de los agentes educativos el reconocimiento holístico de las dimensiones y factores implicados en el desarrollo infantil. Todo ser humano se perfila gracias a un desarrollo integral; los infantes como tal, deben su aprendizaje y desenvolvimiento a la conjunción de varias dimensiones que les posibilitan el avance por distintas etapas de desarrollo: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. Todas las dimensiones tienen su grado de importancia en el desarrollo integral del infante. Sin embargo, una de las primeras en fortalecerse es la dimensión comunicativa, unida al lenguaje.

Las primeras comunicaciones del niño o niña se basan en contactos emocionales con otras personas, "*el amor y la seguridad son clave en el primer encuentro del recién nacido con los habitantes de la casa*" (Caivano, 2003). Gracias a ellas el bebé o la bebé logra la conquista del lenguaje como mediación cultural. Y será el juego una gran herramienta que active su aprendizaje. Los niños y niñas en la primera infancia empiezan expresándose con onomatopeyas, bien sea para identificar animales, máquinas o fenómenos naturales. Esta

[1] Las *experiencias reorganizadoras son aquellas que recogen, sintetizan y sistematizan elementos de procesos previos y conducen a fortalecer procesos futuros (…) transforman la manera como los niños y las niñas conciben el mundo. Son acontecimientos que determinan la comprensión que el niño o la niña tiene acerca de la realidad, cumpliendo un papel fundamental al ser condiciones significativas que les abren nuevos horizontes, tienen repercusiones y constituyen nuevos avances.*

forma de comunicación ha sido considerada como lenguaje primitivo y en la actualidad se ha incorporado como recurso fonético y modalidad poética (armonía imitativa) aprovechando algunas combinaciones silábicas. De acuerdo con Bertrand Russell (s. f., citado por Espinosa, 2002) el bebé o la bebé adquieren la mayoría de palabras "*por imitación combinada con la asociación entre la cosa y la palabra que los padres, deliberadamente, establecen en los períodos de la vida que siguen inmediatamente al primero*", allí actúa el principio de los reflejos condicionados.

Cuando el bebé o la bebé pronuncia sus primeras palabras, se produce un primer acto de magia que le facilita el reconocimiento del mundo y la comunicación con los seres que le rodean. Es durante los primeros meses cuando el niño o niña adquiere, de modo secuencial pero vertiginoso, una amplia gama de registros motrices, auditivos, visuales y lexicales que enriquecen el conocimiento de su mundo y le imprimen sellos básicos en su estructura mental. Las palabras con cadencia y ritmo serán las primeras en ingresar al nuevo diccionario infantil; entre ellas estará el nombre que le designa como persona, como integrante de la familia. Con base en la calidad de los estímulos que reciba irá estructurando su proceso de comunicación prelingüístico.

De acuerdo con Espinosa (2002), la palabra se percibe por los sentidos; una vez en la mente ésta se torna concepto. Es decir, la palabra es real en cuanto existe en el orden espacio-tiempo; el concepto es ideal. En resumen, la palabra es un conjunto de sonidos que expresa un concepto. La función principal de la palabra es representar y comunicar pensamientos, además de transmitir sentimientos. Una de las estrategias más importantes en la construcción del lenguaje infantil son los cuentos y las actividades de animación a la lectura, ya que es aquí donde los símbolos posibilitan la existencia de mundos mentales y relaciones intersubjetivas, a través de las representaciones, que permiten comprenderlos y compartirlos. En palabras de Luria (1980, citado por Zubiría, 2001, p. 94), "*el elemento fundamental del lenguaje es la palabra. La palabra codifica nuestra experiencia*". La palabra en sonidos extiende un puente importante y crucial a la palabra como representación simbólica de la realidad, es decir, a la lectura y la escritura, procesos que han sido motivo de múltiples estudios, ensayos y propuestas. Al respecto, Ferreiro & Teberosky (1979) cuestionan la perspectiva técnica de los métodos ensayados para mejorar los objetivos básicos de la educación en este sentido; plantean que fallaron los resultados esperados en Jomtien, Thailandia (1990), y en el Foro Mundial de la Educación en Dakar.

Consecuente con la preocupación por el tema, el MEN de Colombia ha diseñado los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Uno de los campos del trabajo curricular, que propone el documento, hace énfasis en las competencias y actos comunicativos, entre ellos la lectura y la escritura. Su concepto: "*Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, (…) factores que determinan la comprensión*" (1998, p. 72), da pie a amplias interpretaciones. Sin embargo, su mayor interés es que el lector o lectora (estudiante), a través de un proceso, llegue a dar cuenta de un texto escrito, sus ideas y sus relaciones; reconoce la importancia de los saberes previos y el nivel de desarrollo cognitivo del lector o lectora, pero no aborda de manera explícita la primera infancia.

La presente revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura permite conocer que cada uno ha sido tratado teóricamente de manera independiente, aunque en la práctica son procesos relativamente simultáneos y de incidencia mutua.

1. Exploración teórica en lectura y escritura

Alrededor de la lectura y la escritura se han configurado diversas teorías, discusiones y estudios; unos, generales; otros, particulares, entre los que merecen destacarse el de Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky y Tolchinsky (1992), Doman (s. f.), Ferreiro y Teberosky (1979) y Goodman (1992); autores que tocan algunos puntos cercanos a esta exploración de la cultura letrada en la primera infancia.

Zubiría (2001) propone la *Teoría de las seis lecturas* y con ella un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica de un texto. Es una teoría de nivel pedagógico que habla de la necesidad de aprender a leer y de enseñar a leer, y de las condiciones que se requieren para hacerlo. Sustenta la hipótesis: *es completamente imposible aprender a*

leer durante primero de primaria, ya que la lectura no se circunscribe sólo a la identificación de letras y sílabas; corresponde a una serie de procesamientos secuenciales que obedecen a seis niveles de lectura: *Lectura fonética* (de naturaleza perceptual analítico-sintética), *decodificación primaria* (las palabras y su significado), *decodificación secundaria* (las frases y sus pensamientos), *decodificación terciaria* (los párrafos y sus estructuras), *categorial* (estructura semántica del escrito) y *metasemántica* (análisis transtextual). Los mecanismos asociados con los procesos de comprensión, en cada uno de los niveles, abarcan desde el preescolar –o transición– hasta la universidad.

Cassany (1999), critica a la escuela porque sólo ofrece unos rudimentos esenciales de gramática, insuficientes para cubrir las complejas demandas escriturales de la vida moderna. Afirma que la formación en escritura de la mayoría de las personas es fragmentaria o bastante pobre. Sus libros pretenden ser manuales para aprender a redactar. Uno de sus libros utiliza como metáfora *la cocina* (La cocina de la escritura). Entrar en la cocina –dice el autor– permite descubrir cómo los autores y autoras preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo tiene que ser la prosa para que sea sabrosa y cómo se adorna un escrito. Entre otros de sus libros y artículos están: Describir el escribir, Ideas para desarrollar los procesos de redacción, y Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

Teberosky y Tolchinsky (1992) en sus estudios han concluido que los niños y niñas provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional-gráfico, al aspecto simbólico de la notación gráfica y al lenguaje escrito –entendido como la variedad de "*lenguaje para ser escrito*" y no sólo su manifestación gráfica–. Es decir, reconocen la influencia de los saberes previos, adquiridos por los niños y niñas en su ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional; pero dedican especial atención al análisis de expresiones lingüísticas de los textos escritos y a las condiciones pedagógicas que debe ofrecer la escuela para la apropiada producción de textos.

El Método Doman es una metodología de intervención temprana diseñada para niños y niñas con lesiones cerebrales que se basa en el aprovechamiento de su potencial de desarrollo. Gracias a los resultados positivos obtenidos con el tratamiento su autor, Glen Doman, decidió aplicarlo a niños y niñas normales, desde edades muy tempranas, con el ánimo de lograr avances más significativos. Básicamente consiste en elaborar un Perfil de Desarrollo Neurológico de los niños y niñas y, de acuerdo con éste, estructurar un programa secuenciado y sistematizado de la labor educativa fundamentado en movimientos progresivos, eficaces en áreas motrices e intelectuales. Este método comprende los siguientes programas: de lectura, de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos), musical, de matemáticas, de escritura, de excelencia física, y de segundo idioma como lengua extranjera (para las lenguas extranjeras que se enseñan como lengua materna se usa el método de lectura).

Uno de los métodos más difundidos del Método Doman es el de la enseñanza de la lectura global que, al igual que los demás aprendizaje propuestos, se desarrolla por la presentación de bits de inteligencia –máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo–. Estas unidades de información o bits deben ser: precisas (lo más exactas posible), discretas (contener un solo elemento, sin adornos), sin ambigüedades, novedosas (para mantener el interés). El procedimiento consiste en que las palabras, los números, las láminas de animales... son enseñadas a los niños y niñas en grupos de 10, varias veces al día (3 ó 4 veces) y cada lámina se le muestra durante un segundo. El niño o niña al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos. Se recomienda utilizar letra de tamaño adecuado a la madurez visual del niño o niña, así como el tipo de letra y color adecuados; dicho material puede ser preparado en casa –el mismo Doman explica en sus libros cómo confeccionarlo–. La finalidad del método –según su autor– es estimular el cerebro para ayudarle a crear el mayor número de conexiones neurales posibles; entre más pequeño sea el bebé será mejor ya que con ello se facilita su proceso de aprendizaje. Algunos de sus postulados han sido aceptados por la comunidad científica; sin embargo, otros son cuestionados como *la excesiva simplificación y generalización de sus propuestas científicas, su intento por abarcar toda la compleja patología del desarrollo dentro de unas rígidas*

coordenadas, y el excesivo rigor de su metodología que obliga esfuerzos no justificados (Fundación Iberoamericana Down 21, s. f.).

Ferreiro y Teberosky (1979) se han ocupado de estudiar la evolución psicogenética de los sistemas de interpretación que los niños y niñas construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Según sus estudios, las etapas por las cuales pasan los niños y niñas en su evolución constructiva de la lengua escrita, se pueden resumir en tres niveles:

Nivel I: Los niños y niñas reconocen el dibujo y la escritura como dos formas básicas de representación gráfica, ya que utilizan elementos similares: líneas, rectas, curvas y puntos. Y perciben que su diferencia radica en un principio organizador: la forma de las letras es arbitraria y están ordenadas de manera lineal. Simultáneamente comprenden que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo –sus nombres–. Sin embargo, se cuestionan por las condiciones (en cantidad y variedad) que dicha escritura debe tener para que sea entendible, "legible". Las autoras sintetizan dichas construcciones conceptuales en dos principios: *Principio de cantidad mínima* y *Principio de variaciones cualitativas internas,* los cuales no son suficientes para el niño o niña, porque aún no tiene claro los criterios para representar *diferencias de significado*.

Nivel II: La búsqueda siguiente se concentra en las cadenas escritas para encontrar diferencias gráficas objetivas que justifiquen diferentes intenciones e interpretaciones. El niño o niña ahora establece comparaciones entre los nombres escritos relacionándolos con algunas propiedades físicas de las representaciones (grandes, pequeños, antiguos, nuevos…). En otras palabras, a los principios de comparación *intra-relacional* –cantidad, variedad– se suma un tipo de comparación *inter-relacional.*

Nivel III: Se caracteriza porque el niño o niña empieza a entender que el sistema alfabético corresponde a un valor sonoro. Se trata de la *fonetización* de la representación escrita. En este nivel los niños y niñas construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. La *hipótesis silábica* constituye un intento por asignarle a cada letra un valor silábico, pero cuando dicho intento de correspondencia entre grafía-sílaba no encaja, lo conduce a buscarla entre grafía-sonido. Inicia así la exploración silábico-alfabética. Es un proceso constructivo donde algunas letras ocupan el lugar de sílabas y otras el de unidades sonoras menores o fonemas. Cuando los niños y niñas descubren que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, es decir, el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, han arribado a la hipótesis alfabética.

De acuerdo con Goodman (1992), los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para Goodman (1992) constituyen *las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida*. Estas raíces incluyen:

a) Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales
b) Tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes
c) Conocer las formas y funciones de la escritura
d) Usar el habla para acompañar el lenguaje escrito
e) Exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura

Goodman (1992) afirma que estas cinco raíces de la alfabetización son desarrolladas por los niños y niñas en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, gracias al continuo contacto con los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en su contexto. Cada niño o niña responde al proceso de forma diferente de acuerdo con la historia personal; inventa o reinventa formas y funciones de la lectura y la escritura a medida que explora y experimenta con los usos de la alfabetización, sean éstos agradables, dolorosos o difíciles.

Haciendo una breve reflexión sobre los seis estudios revisados para abordar el tema de la lectura en la primera infancia, se vislumbran dos categorías o grupos: uno, tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura y escritura alfabética convencional, pero con propuestas interesantes y bien fundamentadas; y el otro, vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz. Dos

posiciones que urgen de un puente articulador que permita una transición natural entre los dos niveles de lectura, basado en los principios psicogenéticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la etapa en desarrollo.

2. Formar conciencia de lector o de lectora

En el ámbito escolar, tradicionalmente es común la expectativa de que todos los niños y niñas deben aprender a "leer" al finalizar el primer año o grado; la escuela asume que al llegar a este nivel los niños y niñas están en capacidad de producir textos "*bien escritos y con sentido*". Pero esta idea no ha considerado los nuevos problemas que deben enfrentar, entre ellos la separación entre palabras, la ortografía y la puntuación, operaciones que demandan un alto nivel de simbolización y abstracción. La comprensión del sistema escritural exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua relacionado con las posibilidades de segmentación del habla, pero las unidades de análisis lingüístico no corresponden al nivel de conceptualización de los niños y niñas de esta etapa (Ferreiro, 2002).

A todo ello se suma el desconocimiento de la historia social y personal; se olvida precisamente la cultura letrada, "*derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión"* (Ferreiro, s. f.). No se ha tenido en cuenta que la *conciencia de lector* o de lectora se forma desde muy temprana edad y requiere la adquisición de habilidades que se van dando poco a poco en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Hay un trayecto en el proceso formativo del lector o lectora que se hace invisible a los ojos de un sujeto adulto desprevenido: se trata de la primera infancia. En esta etapa del ser humano la lectura se relaciona con oír, mirar, oler, tocar, probar y moverse. La familia, como núcleo social primario, es la llamada a comprometerse en un proyecto de educación integral que fortalezca el desarrollo del sujeto infante en todas sus dimensiones.

> *Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores (*Ibíd., s. f.*).*

Los niños y niñas le confieren atención e importancia a los objetos que tengan algún significado para las personas adultas, aún sin comprender muy bien lo que subyace en ellos. Así sucede con la lectura y las letras. Ferreiro denomina este evento como *primera inmersión en la cultura letrada,* la cual consiste básicamente en escuchar leer en voz alta, haber visto escribir con intencionalidad, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido, plantear preguntas y obtener respuestas… Este *acto de lectura* –de acuerdo con la autora– es para niños y niñas un *acto de magia*, donde entran en escena un sujeto intérprete, los símbolos (o código escrito) y el mismo niño o niña. El intérprete o la intérprete es quien le da fuerza y poder a la palabra escrita produciendo un lenguaje particular; este actor parece hablar por alguien invisible o que se encuentra oculto en la página; el sujeto intérprete es el mediador para que el texto sea representado a través de su voz. Los símbolos tienen la facultad de fijar las ideas en el papel para que no se dispersen y puedan ser leídas cuantas veces se desee, bien por su musicalidad, su gracia o su cercanía contextual; es mágico poder repetir la lectura de un cuento sin que éste cambie y disfrutar del mismo texto en repeticiones consecutivas.

El buen lector o lectora se prepara desde antes de nacer para conocer el mundo que le espera con sus sonidos, palabras, imágenes, sabores, texturas… Pero el camino ha de ser labrado por quienes le acompañan y el ambiente que le tengan dispuesto: canciones, sonrisas, caricias, versos, palabras, juguetes; todo aquello que permita el despertar y estreno de los sentidos y las percepciones sensoriales. El proyecto de lectura para la primera infancia debe involucrar diferentes personas, instituciones y disciplinas (personas adultas cercanas: padres y madres, maestros y maestras, niñeras y niñeros; instancias culturales como librerías, bibliotecas, parques; disciplinas varias: música, psicología, política, economía). Para que los sujetos adultos participen en el Proyecto de Lectura se hace necesario hacer visible su potencial y aporte de lo que pueden hacer con lo que saben, despojándose de prejuicios. Son invaluables los logros que se alcanzan con los pequeños y con las pequeñas. Un buen inicio para la lectura son los libros ilustrados, complementada con una buena narración en la que se le dé a las palabras el tono, la cadencia y se le dé a la voz las inflexiones correspondientes a su mensaje y significado. Un espacio educativo significativo

para desarrollar este proceso es la Bebeteca.

3. La Bebeteca, ¿un puente en construcción?

La *Bebeteca* ha sido implementada en varios países de América Latina y Europa (México, Cuba, Colombia, España y Francia). Según Reyes (2003), su principal papel es la animación de la lectura para los más pequeños, para la primera infancia:

> *El proyecto alberga la esperanza de que muchos niños de Colombia puedan encontrar en las palabras y en los libros un tejido simbólico para empezar a crecer, para descubrir caminos, para construir sentidos y, ojalá, para habitar un país distinto en el futuro.*

La *Bebeteca*, como programa nacional colombiano, surge paulatinamente de la experiencia con animación a la lectura en el *Taller Espantapájaros*, conformado por un equipo interdisciplinario del que hace parte la psicóloga Yolanda Reyes. Sus premisas se sustentan en la idea de que "*mientras más temprano llega un niño a la lectura, más fácil resulta conectarla con la vida, sin la tradicional asociación académica entre leer y hacer tareas",* dice la autora. El trabajo de la *Bebeteca* parte de la hipótesis de que *el "problema de lectura" –del que con frecuencia se quejan los adultos– se debe a una construcción generada por un acercamiento inadecuado que reduce la lectura a la alfabetización mecánica* (Reyes, 2005). Una lectura así concebida carece de sentido; por tanto, se hace necesario establecer una conexión temprana de la lectura con el desciframiento vital que, desde las cálidas voces familiares, ofrezca a los más pequeños historias significativas y los acompañen en la conquista del código escrito convencional. ¿Se configura la Bebeteca como el puente articulador entre las teorías vanguardistas y las de enfoque alfabético?

La animación a la lectura en la primera infancia, y durante la etapa de alfabetización inicial, está fundamentada –desde de la *Bebeteca*– en los siguientes argumentos:

- Fortalece la vinculación afectiva y comunicativa entre los libros y los seres queridos que permite crear un *nido emocional* positivo para el ingreso posterior al código escrito y, en consecuencia, a la alfabetización convencional, y enriquece el desarrollo emocional e intelectual de todos los participantes –incluyendo la familia–.
- El acompañamiento amoroso de una persona adulta a un niño o niña en la exploración de la literatura infantil, despierta el amor por la lectura; es un acto pedagógico del que debe ser consciente el sujeto adulto.
- La magia de las historias y la lectura de textos, acordes con las necesidades y expectativas de los niños y niñas, contribuyen favorablemente en el proceso que requiere un *lector autónomo* (sentido, fluidez, predicción, inferencia). La decodificación mecánica y/o precoz no garantiza la capacitación suficiente para la lectura adecuada de los textos.
- Es un proyecto que involucra a diversos mediadores (padres y madres, maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias…) en un trabajo de equipo, comprometidos en la formación simultánea y sistemática de sus integrantes en el amor por la lectura.

La *Bebeteca* se consolida entonces como espacio educativo significativo, como un espacio sociocultural con intencionalidad pedagógica, con una nueva óptica en cuanto al desarrollo infantil, consciente de la importancia que tienen las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas con su contexto. Teniendo en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral del infante, la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar privilegiado en la *Bebeteca*; allí padres, madres y sujetos adultos aprovechan el espacio cultural con un acompañamiento amoroso y paciente para leer con los bebés y las bebés los libros disponibles y participar de las actividades. Esta dimensión es la que propicia al niño o niña "*el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad"* (MEN, 2009). El desarrollo afectivo del niño o niña se perfila de acuerdo con la emotividad y las manifestaciones que se dan en las relaciones con las personas más cercanas y significativas para él o ella. Las más estimulantes y efectivas serán las relaciones positivas; éstas facilitan la expresión de sus emociones y sentimientos, así como también situaciones de bienestar y seguridad, decisivas para el fortalecimiento de sus esquemas morales y la adquisición de formas de relación interpersonal.

El nivel de desarrollo socio-afectivo del niño o niña se traduce en la acción y la expresividad; éstos están dados en correspondencia con sus representaciones, formas de comunicación, nivel

cognitivo y madurez biológica alcanzada durante cada año de vida. Todo ello incidirá en la ejecución de funciones de regulación importantes, la planificación de actividades, el nivel de atención y por ende en su proceso de aprendizaje. En síntesis, su identidad se manifiesta especialmente en su expresión corporal y comunicativa.

Son las personas más cercanas a los niños y niñas –aquellas quienes comparten su mismo techo, espacio y vida cotidiana– las llamadas a participar como agentes educativos en los programas de desarrollo infantil. El acompañamiento de los agentes educativos implica a su vez el desarrollo de capacidades como la observación, la escucha, la reflexión, la indagación, la lectura; es decir, formarse personal y profesionalmente para cumplir dicha labor. Para hacer efectivo su trabajo, el agente educativo debe aplicar estrategias educativas[2] que promuevan cambios representativos en los niños y niñas. Entre las más recomendadas están: acompañar con intención, crear espacios educativos significativos, saber observar a los niños y niñas en sus desempeños cotidianos (conocer su saber previo), propiciar la actividad física del niño o niña brindándole juguetes sencillos, promover la reflexión y la comprensión generando situaciones problema que exijan la movilización de recursos cognitivos, y buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño o niña construya su propia capacidad de pensar y de elegir. En síntesis, asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

El arte, el juego, la literatura, la creatividad y el movimiento, son, entre otros, los lenguajes expresivos que se deben enriquecer en los espacios familiares, comunitarios e institucionales, con una intervención educativa de los agentes educativos involucrados en ellos. Para el caso, se precisa la creación de ambientes de aprendizaje, con el diseño e implementación de estrategias pertinentes, que faciliten a niños y niñas la apropiación de los sistemas culturales y simbólicos desde su propia dinámica. El desarrollo de los lenguajes expresivos en la educación inicial implica el aprovechamiento de los espacios de socialización para realizar intervenciones pedagógicas; la activación de la creatividad y la imaginación para la resolución de problemas cotidianos; la multiplicación de las experiencias de aprendizaje para el desarrollo infantil en todas sus dimensiones propiciando los recursos necesarios; y la realización de actividades estructuradas por parte de los agentes educativos. Todo ello contribuye a la formación integral de los niños y niñas en su primera infancia.

Tan pronto los pequeños y pequeñas adquieren un lenguaje (hacia los dos años de edad) se les puede acercar a historias cotidianas, las cuales son posibles de interpretar y seleccionar de acuerdo a su favoritismo; habrá entonces historias más solicitadas y repetidas que otras. Le siguen los libros de ficción, aquellos que les permiten inventar, soñar, sentir miedos; y los que explican los porqués sobre el funcionamiento de las cosas y los secretos de la naturaleza: los informativos, una introducción a la lectura investigativa. Las palabras se van agrupando y acomodando de manera tal que participan en el diseño de nuevas arquitecturas de sentido. Gracias a la palabra la mente proyecta imágenes y esa operación de asociar un significante con un significado ya es una lectura. Paulatinamente los niños y niñas descubren que las palabras sirven para evocar las cosas ausentes, hacer solicitudes, expresar emociones y sentimientos. El contacto con los libros le permite al niño o niña el reconocimiento de varias nociones interesantes que le enriquecen ostensiblemente para emprender el camino de la alfabetización convencional: el avance de las páginas de izquierda a derecha para seguir una historia, la linealidad de los signos que contienen palabras que encienden la pantalla de la imaginación y transportan a otros mundos.

La acción y la expresividad del niño o niña traducen su desarrollo socio-afectivo; éstos están dados en correspondencia con su afectividad, sus representaciones, sus formas de comunicación y su nivel cognitivo. En síntesis, su identidad se manifiesta especialmente en su expresión corporal y comunicativa. El desarrollo de la capacidad simbólica en el niño o niña fortalece en consecuencia su dimensión cognitiva y comunicativa. La cognitiva empieza a traducirse a través de su relación y acción con los objetos, y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar. Las imágenes y los objetos, con sus formas, tamaños, sabores y colores, constituyen las primeras pistas del mundo circundante y son los órganos

[2] Se entiende por ***estrategias educativas*** las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños y niñas (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias.

sensoriales las vías de acceso del mundo externo al interno. Su reconocimiento le permite al bebé o a la bebé –aún sin hablar– tomar iniciativas de acción como tomarlos, manipularlos, solicitarlos con la mano, buscarlos, reír cuando los ve; así, las acciones tienen como raíces esquemas sensorio-motrices y experiencias efectivas o mentales. La acción, a su vez, representa una base fundamental en la estructuración del pensamiento. Psicológicamente, una acción cualquiera, ya sea de origen motriz, perceptivo o intuitivo, es una operación; y operar sobre un objeto es transformarlo (para conocerlo).

En la perspectiva Piagetiana la acción ha sido explicada desde el movimiento corporal, marcando diferencias estructurales significativas a través del juego y la imitación hasta alcanzar representaciones interiores o esquemas del acto (acciones interiorizadas) (Piaget, 1975). Dichas acciones interiorizadas conforman las operaciones de la razón, elementos activos del pensamiento que, coordinados con otras estructuras operatorias de conjunto, hacen posible las abstracciones –función superior del pensamiento–. Por tal motivo, la acción ha sido considerada como la forma primaria de la inteligencia y condición fundamental en el paso de la Inteligencia sensorio-motora al Pensamiento Conceptual o conjunto organizado de abstracciones (Zubiría, 2001, p. 108). La *cultura letrada*, como representación simbólica de la realidad, le propicia al infante o a la infante múltiples opciones de socialización y lectura que favorecen su desarrollo en todas sus dimensiones, y permiten potenciar mecanismos mentales básicos para el conocimiento del mundo circundante como la percepción, la atención y la memoria, herramientas básicas para el aprendizaje formal de la lectura convencional.

La *Bebeteca* ofrece un espacio de seguridad y confianza para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión espontánea, el establecimiento de relaciones, analogías, metáforas, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y niñas. El contacto con la literatura infantil se asume como una práctica cultural que beneficia su desarrollo en las diferentes dimensiones. Como ambiente socio-cultural la *Bebeteca* se configura como puente de estructuras firmes entre la familia y la escuela, propiciando un ambiente significativo que contribuye a la definición de esquemas propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De igual manera, podría afirmarse que es el primer paso hacia la educación formal acompañado por la familia, o mejor, de la incorporación de la familia en actividades de aprendizaje escolar; es el primer acercamiento transitorio hacia una nueva etapa. Es además un espacio para la formación democrática del ciudadano o ciudadana, si se tiene en cuenta que está abierto a todas las familias, independiente del nivel socio-cultural del que procedan. Fortalece los vínculos de la familia con la escuela y la prepara para el acompañamiento amoroso de sus hijos e hijas en el proceso educativo. Tal como lo afirma García (2003), la participación de los padres y madres en los programas de desarrollo y educación infantil constituye un factor de calidad que asegura logros importantes en los niños y niñas, y en las mismas familias y las comunidades.

Lista de referencias

Caivano, F. (2003). Bienvenidos a casa. Infancia, lenguaje y lectura. México, D. F.: Conaculta.

Cassany, D. (1999). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

Espinosa, G. (2002). La aventura del lenguaje. Bogotá, D. C.: Planeta.

Ferreiro, E. (s.f.). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho.* Recuperado 2009, marzo 26, de: http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_-Emilia- Ferreiro:-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html.

Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, D. F.: Siglo XXI.

Fraser, J. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida. En: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia. Bogotá, D. C.: Cargraphics S. A.

Fundación Iberoamericana Down 21. (s. f.). Método Doman. Recuperado 2009, julio 17, de: http://www.down21.org/ educ_psc/ educacion/ tecnica_inetrvencion/doman.htm

García, M. C. (2003). La participación de los padres como factor de calidad en programas

de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. En: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia. Bogotá, D. C.: Cargraphics S. A.

Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. En En Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 29-42). Madrid: Board.

Ministerio De Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia. Recuperado 2009, marzo 30, de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Por una educación inicial incluyente y para toda la vida. Al tablero. 49, pp. 3-5.

Piaget, J. (1975). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral Editores.

Reyes, Y. (2003). Yo no leo, alguien me lee… me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller. En: Infancia, lenguaje y lectura. México, D. F.: Conaculta

Reyes, Y. (2005). Lectura en la primera infancia. Recuperado 2010, julio 25, de: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. En Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 5-13). Madrid: Board.

Zubiría, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Bogotá, D. C.: Famdi.

Referencia:

Diva Nelly Mejía, "Lectura en pañales para llegar a la escuela", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 873 - 883.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad*

*Leandro Luciani***
Coordinador Técnico del Departamento de Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

Primera versión recibida julio 29 de 2009; versión final aceptada octubre 28 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el trabajo reflexiono sobre el sentido de la categoría niñez en la segunda modernidad. Desde un enfoque de derechos, analizo el interjuego entre los marcos legales supranacionales, y los existentes en la República Argentina, revisando la posibilidad de concreción de un Sistema de Protección Integral de Derechos.*

A partir del análisis de las formas de producción de subjetividad generadas en el marco de la globalización, postulo la noción de niño o niña-individuo como representación significante dominante.

En función de este recorrido concluyo que el innegable avance que significó la instauración de la Doctrina Internacional de Derechos en la Niñez puede, y debe, ser contextualizado en el marco de nuevas contradicciones emergentes en el seno de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales actuales.

Palabras clave: niñez, derechos, subjetividad, segunda modernidad.

A proteção social da infância: subjetividade e pós-direitos na segunda modernidade

• ***Resumo:*** *No trabalho realizo uma reflexão sobre o sentido da categoria infância na segunda modernidade. A partir dum enfoque de direitos, analiso o interjogo ente os marcos legais suprancionais, e os existente na República Argentina, fazendo uma revisão da possibilidade da concretização dum Sistema de Proteção Integral dos Direitos.*

A partir da análise das formas de produção da subjetividade geradas no marco da globalização, proponho a noção de menino ou menina-indivíduo como representação significante dominante.

Em função deste percurso chego a conclusão que o inegável avanço que significou a instauração da Doutrina Internacional de Direitos da Infância pode, e deve, ser contextualizado no marco de novas contradições emergentes no cerne das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais atuais.

Palavras-chave: infância, direitos, subjetividade, segunda modernidade.

Childhood social protection: subjectivity and post-rights in second modernity

• ***Abstract:*** *In this paper, I reflect on the sense of the childhood category in the second modernity. From the point of view of rights, I analyze the interplay among the supranational legal frameworks, and those existing in the Argentine Republic, considering the possibility of creating an Integral Protection System for Rights.*

After analyzing the forms of subjectivity production which appeared with globalization, I propose the idea of the boy-individual or girl-individual as the prevailing significant representation.

According to this evaluation, I conclude that the undeniable advance the establishment of the Childhood Rights International Doctrine provoked may, and should be, considered within the framework of the new contradictions which emerged from the current social, political, economic and cultural transformations.

Keywords: childhood, rights, subjectivity, second modernity.

---

* Este trabajo forma parte de la Tesis de Doctorado del autor, desarrollada en el marco del Proyecto de Investigación *"Avances y desafíos en la construcción de un sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes: el derecho a la salud de la infancia en situación de vulnerabilidad social en Ciudad de Buenos Aires"*; financiado por la secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT 029 - Programación 2008-2010)

** Licenciado en Psicología (UBA), Magíster en Salud Pública (UBA), Doctorando en Ciencias Sociales (UBA), Docente – investigador de la IIª Cátedra de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Docente - Investigador de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Coordinador Técnico del Departamento de Salud Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús, Argentina). Correo electrónico: llucianiconde@hotmail.com

-1. Introducción. -2. La niñez en la segunda modernidad. -3. De la era del Estado Nacional moderno a la era de la política global. -4. La consolidación de un marco cosmopolita de derechos para la niñez. -5. Democracia y parábola histórica: ¿hacia los pos-derechos en la niñez? -6. Pluralismo moderno y nuevas formas de producción de subjetividad e intersubjetividad. -7. El niño o niña de la segunda modernidad. ¿Subjetividad globalizada de la niñez? -8. Protección social, colectivos sociales y colecciones de individuos: de la cohesión social a los márgenes de la integración. -9. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las condiciones que posibilitaron la conversión de *"la cuestión"* socialmente problematizada respecto de la niñez, constituyen el interrogante que profundizaré en este trabajo. Es decir, intentaré comprender algunas de las razones socio políticas que permitieron que se establecieran estas condiciones, situando como eje de análisis los cambios que fueron dando lugar a una *"segunda modernidad"*.

Para esto, en el trabajo reviso el sentido que adquiere la categoría niñez en la modernidad que transitamos. Desde un enfoque de derechos, analizo críticamente el interjuego entre los marcos legales supranacionales que regulan el campo, y los existentes en la República Argentina, con miras a reflexionar sobre las posibilidades de concreción de un Sistema de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Desde esta perspectiva, propongo la noción de "*pos-derechos*" para pensar la forma actual de los derechos en la niñez, en el marco de la emergencia de un *"derecho cosmopolita"*.

Posteriormente, en el artículo me interrogo acerca de las formas de producción de subjetividad generadas en el marco de la globalización, postulando la noción de niño o niña-individuo como representación significante dominante en la contemporaneidad.

Por último, abordo las nociones de "*protección social*", "*colectivos sociales*" y "*colecciones de individuos*", para pensar las formas contemporáneas de agrupamientos sociales de niños y niñas, en el contexto de la progresiva infantilización de la pobreza que se da en Mi país.

En función de este recorrido concluyo que el innegable avance que significó la instauración de la Doctrina Internacional de Derechos en la Niñez puede, y debe, ser contextualizado en el marco de nuevas contradicciones emergentes en el seno de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales actuales.

Finalmente, afirmo que la efectivización de derechos en la niñez (y no solo su enunciación) será posible si tiene lugar un proceso de potenciación de barreras que actúen frente a la progresiva erosión que ha tenido el sentido de la protección social en la modernidad actual.

2. La niñez en la segunda modernidad

Sí, se acabó la infancia.

Existe suficiente análisis teórico al respecto como para estar plenamente de acuerdo con el brillante desarrollo que realizan Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz hasta alcanzar la tesis central sobre el agotamiento de la infancia moderna (Corea & Lewkowicz, 1999).

Como tal, la infancia es una producción nacida a la luz de la lógica del Estado moderno, de las políticas sociales por él generadas, y de las instituciones que operaron como piezas clave en dicho momento histórico: la familia y la escuela, principalmente.

Sentido moderno de la infancia forjado en torno de tres mitologías fundamentales que marcaron las "*significaciones imaginarias sociales"* con las cuales la modernidad operó sobre los sujetos niños y niñas, instituyéndolos como tales.

Me refiero al mito pedagógico, antropológico y filosófico, tal como lo plantea Walter Kohan (2007) al describir aquella *"tierra patria"* de la cual partimos para pensar la infancia; es decir, la lógica cronológica y evolutiva que marca las etapas de la vida y su secuencia esperable a partir de una supuesta inocencia, fragilidad, docilidad inicial, en la cual el sujeto niño o niña no existe como presente sino como mera potencia futura.

Mito pedagógico que establece una estrategia educativa para quien llega al mundo, en términos de un sujeto adulto que sabe de antemano las respuestas y los dispositivos de enseñanza; mito antropológico que segmenta la vida en sucesivas

etapas cronológicas con un sentido ideal según el cual se progresa hacia un mañana mejor; y mito filosófico basado en la negatividad y ausencia (niñez como el terreno de la no-adultez y por ende de lo imperfecto).

Sentido este último que contribuyó a significar la infancia según su acepción etimológica, y construyó una representación de la misma en términos de quien no tiene la capacidad de la persona adulta para saber, pensar y vivir[1].

El "*imaginario social instituyente"* de la modernidad produjo de esta manera el nacimiento de una infancia que, lejos de poder ser explicada en términos naturales, biológicos o lógicos, fue animada por significaciones imaginarias asociadas a los mitos y sentidos recién mencionados.

Tomamos aquí la noción de *"imaginario"* tal como la plantea Cornelius Castoriadis, según la cual existe un poder creador en las colectividades humanas (el *"imaginario social instituyente"*) que crea la *forma* institución (institución en general) y las instituciones particulares (Castoriadis, 2001, pp. 93-96). Esta *"forma"* moderna de la infancia (esta creación ontológica *"densa y masiva"* que pertenece al ser sociohistórico) así como las instituciones por ella generadas, se ha solidificado en aquel *"imaginario social instituido"* al que hoy hacemos referencia como la *infancia dominante* de la modernidad.

Hablo de infancia (en singular) y no de infancias (en plural) dejando al margen por el momento el análisis de la escisión original constitutiva del campo de esta *infancia dominante*, determinante de la producción de una infancia *"normalizada"* en contraposición a una infancia de la *"minoridad"*. Distinción fundante de la diferencia entre ser *"un niño o niña"* y ser *"un menor"* o "*una menor*" que, si bien constituye un aspecto clave para el análisis de las políticas sociales en este campo, no es el eje del planteo que desarrollaré inicialmente[2].

Ahora bien, no podría afirmar que esta modernidad con la que adjetivamos la infancia que he caracterizado como dominante, es la misma que transitamos desde hace ya varias décadas.

Para ser preciso con la afirmación realizada en la primera oración, debería agregar que se acabó la infancia, y que también se acabó la modernidad que la produjo. Es decir, los pesados *"sólidos"* (Bauman, 2002, p. 12) que caracterizaron al período moderno, tales como el capitalismo, el Estado, la democracia, la política, la familia, la escuela o el trabajo —por mencionar algunos de los más importantes—, se debilitaron. Desde la década de los setenta a esta parte se han ido erosionando hasta reconfigurarse a través de nuevas significaciones.

El agotamiento de esta primera modernidad se ha visto acompañado por transformaciones que dan cuenta del pasaje operado de un tipo particular de sociedad (la sociedad moderna occidental) a otra, que ha sido denominada de diversos modos: "*segunda modernidad"*, "*sobremodernidad*", *"modernidad reflexiva", "modernidad cosmopolita"* o "*modernidad líquida*", entre otros.

Pensar la niñez en este momento, las significaciones imaginarias sociales que crean su *"forma actual"*, las instituciones que emergen de este *"imaginario social instituyente"*, los marcos legales, las políticas sociales y las respuestas prácticas implementadas al respecto, será posible en la medida en que podamos comprender algunas de las transformaciones operadas.

Para ello parto de algunos supuestos de trabajo que me permitirán analizar este campo particular[3]. Esto quiere decir que las consideraciones aquí realizadas son planteadas (y espero fundamentarlas teóricamente) para pensar el campo de la niñez específicamente.

Mi primer supuesto es que las "*condiciones de vida"* en la infancia han configurado uno de los problemas a través de los cuales se particularizó y expresó la cuestión social a lo largo del siglo XIX hasta mediados del S XX. Es decir, el problema de la pobreza infantil fue *"la cuestión socialmente problematizada"*[4] en este campo. Este problema ha sido objeto de diferentes políticas público-sociales (estatales y de la sociedad civil) que fueron dándole

[1] La palabra *"infans"* viene del latín, que significa *"el que no habla*", basado en el verbo *"for"* (hablar, decir). La palabra infancia en latín (infantía) equivalía a *"incapacidad de hablar"*. Para un análisis más detallado (Kohan, op. cit., p. 10).

[2] Un análisis más puntualizado sobre este *"núcleo constitutivo"* del campo de la infancia se encuentra en Conde (2008, p. 27-52).

[3] Tomo la definición de campo de la infancia como aquél que *"… está compuesto por enfoques, análisis, estudios y conceptos, por las prácticas que incluyen un conjunto de acciones, programas y políticas y, finalmente, por una amplia gama de actores participantes. También comprende la producción de discursos destinados a conformar las subjetividades intervinientes en él. Por ello, aún siendo un campo que se podría presumir definido, es propenso a ambigüedades que ocultan relaciones sociales de dominación, lo que conduce a imprecisiones que se podría afirmar que no son inocentes"*. Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 23.

[4] Sobre la utilización de este concepto ver entre otros: Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I).* Buenos Aires: Espacio Editorial, pp. 22-26.

forma al campo, y determinaron las respuestas institucionales al respecto.

En segundo lugar, sostengo que desde los últimos sesenta años se evidencia un desplazamiento del problema de las "*condiciones de vida"* de la infancia, al problema de las *"condiciones de derechos"* de la infancia. Este desplazamiento en la problemática a través de la cual se particulariza la cuestión social de la niñez en nuestra época, puede ser analizado a la luz de las transformaciones que dieron lugar a la segunda modernidad. En particular, este desplazamiento puede ser estudiado a partir del proceso (lento, contradictorio e inconcluso) de sustitución del denominado *"sistema de protección tutelar"* por el *"sistema de protección integral de derechos"*.

El propósito de instalar un sistema de protección integral pone de manifiesto, sin lugar a dudas, que en este sector de políticas sociales ha habido avances en la forma social de ser pensado, a contramano del carácter regresivo que han tenido las intervenciones en otros sectores.

Entiendo que se trata de una situación histórica paradójica que merece ser estudiada y reconstruida, intentando entender cómo fue posible la consagración de un paradigma más progresista en términos de su capacidad de garantizar derechos, en un momento histórico en el cual la perspectiva de derechos sociales de ciudadanía se encontraba en franco retroceso.

En lo que sigue, intentaré comprender algunas de las razones sociopolíticas que dieron lugar a la mencionada transformación de *"la cuestión"* socialmente problematizada respecto de la niñez, tomando como eje el pasaje a una *"segunda modernidad"*.

3. De la "era del Estado Nacional moderno" a la "era de la política global"

Ubico conceptualmente un primer plano de análisis de esta transición, en el movimiento que va de la *"era del Estado moderno"* hacia otra era, caracterizada por la emergencia de una *"política global*" (Held & Grew, 2003, p. 22).

La configuración internacional de una sociedad de Estados-Nación, descansaba en ciertos principios centrales que daban coherencia y legitimidad al primer orden internacional moderno. Entre ellos se destacaban la soberanía territorial, la igualdad formal entre Estados y el consentimiento estatal del acuerdo legal internacional; aspectos que dieron lugar a la instalación de las democracias representativas o liberales.

Este proceso organizativo de la sociedad internacional de Estados que tiene como antecedente histórico la Paz de Wesfalia (1648) y que se va reforzando con ciertos pilares básicos propios de los Estados Modernos (la soberanía y la autonomía), encuentra en la progresiva instalación de la *"política global*" uno de los determinantes clave para la transformación de la vida política contemporánea a la que asistimos, desafiando las tradicionales polaridades sobre las cuales se asentaban los Estados nacionales: nacional/internacional, territorial/no territorial, dentro/fuera (Held & Grew, op. cit., pp. 21-36).

Estados que eran capaces de garantizar las protecciones necesarias para el mantenimiento de la cohesión social en un marco geográfico y simbólico delimitado significado como *"una nación"*, en la medida en que controlaban la economía (Castel, 2004, p. 55).

Si la defensa de la soberanía y el resguardo de la autonomía eran los aspectos centrales del Estado Nación Moderno, el contexto global de la política avanza hacia condiciones de gobernanza mundializados, regionales y con pluriniveles de determinación que reducen la capacidad de gobierno de los Estados actuales.

Emerge un nuevo realismo que define al *"Estado cosmopolita"* como aquél característico de la segunda modernidad, tirando por tierra las ideas económicas, sociales y políticas de los Estados (de bienestar) nacionales; ofreciéndose como *"la nueva gran idea"* luego del nacionalismo, el comunismo, el socialismo y el neoliberalismo.

Resulta difícil no acordar con Fernando Vallespín cuando sostiene que el término "*globalización"*, con todo lo que de impreciso y borroso nos presenta, se ofrece como un *"concepto refugio"* que nos permite aproximar una comprensión a las formas actuales de la política y la sociedad (Vallespín, 2000, p. 29).

De cualquier manera, no hay duda de que transitamos un momento en el cual la ocurrencia de una situación en el extremo de una relación distanciada puede producir acontecimientos

distintos y opuestos en el otro extremo[5], mundialización de las relaciones sociales que problematiza la tradicional idea de sociedad (hacia la idea de *"aldea global"* o *"sociedad mundial"*) a través de la intensificación y extensión de flujos e interconexiones generadores de modos de acción social globalizados.

Con la globalización cambian las reglas del juego, los actores, y su poder de acción; por su parte la política se deslimita y se desestatiza. El pasaje de un *"realismo nacional*" a uno *"cosmopolita"* formulado por Beck (Beck, 2004, pp. 18-20) opera como una clave para pensar esta segunda modernidad que se caracteriza esencialmente por su *"cosmopolitismo*".

Resulta sumamente pertinente para el análisis la conceptualización del *"metacambio"* acaecido en las últimas décadas conjuntamente con la instauración de las lógicas (autenticas y/o inauténticas) del cosmopolitismo.

Hablar de *"globalización",* para Ulrich Beck, supone la apertura hacia un nuevo juego en donde las reglas del juego anterior ya no rigen[6].

Así, en la analogía esgrimida en torno del pasaje del juego nacional de *"damas"* al global de *"ajedrez",* este autor va construyendo un *"sentido del juego*" en el cual los actores de la política mundial representan un guión que se define en relación con las categorías de poder y dominio en su dimensión *"transitoria"* por el pasaje a la segunda modernidad (Beck, op. cit., pp. 24-28).

La introducción de esta *"lógica del meta juego"* y del *"cambio de reglas"* aporta conceptos potentes en su capacidad explicativa del momento actual, dado que reubica la interpretación de las instituciones y las organizaciones (elementos centrales de los sistemas de reglas de juego de la política mundial) en un plano analítico nuevo. Lo cual surge por el agotamiento de las categorías de análisis que resultaban centrales para pensar la *"primera modernidad"* desde una "*mirada nacional"* (tales como "Estado-*Nación", "Estado de bienestar nacional", "interjuego nacional-internacional", "política estatal nacional"*, *"capital",* "trabajo", entre otras).

De esta manera, asistimos a un cambio caracterizado por una nueva *"legitimidad"* que opera transformando las categorías previas en función de una *"mirada cosmopolita"*, auténtica en algunos casos y en otros no; posibilitando la emergencia de conceptos tales como "*derecho cosmopolita*", "*forma cosmopolita de estatalidad", "culturas posnacionales, transnacionales o cosmopolitas",* que inauguran una *"nueva teoría crítica con intención cosmopolítica"* (Beck, op. cit., pp. 53).

Teoría que si bien supone avances en la forma social de pensar muchas de las problemáticas que la mirada nacional presentaba como encierros conceptuales, no deja de estar atravesada por contradicciones y paradojas que constituyen nuevos desafíos en la capacidad explicativa de las ciencias sociales.

Retomaré este punto más adelante, en la reflexión sobre las perspectivas de investigación–acción que abre en el campo de los derechos en la niñez el *"cosmopolitismo metodológico",* en el marco de una "*nueva teoría crítica de las desigualdades".*

Ahora bien, ¿cuán homogeneizante es el proceso de globalización? ¿Hay una globalización hegemónica? ¿Es gobernable la globalización? ¿Qué potencia tiene lo local para imprimir marcas en lo global?

4. La consolidación de un "marco cosmopolita de derechos para la niñez"

De las múltiples vertientes de análisis que disparan los interrogantes planteados, me centraré en lo que sigue en uno de los efectos que considero esenciales para la comprensión de mi tema. Me refiero a la emergencia de un *"régimen global"* de derechos humanos; y particularmente, de derechos integrales de la niñez.

La tensión entre la emergencia de esta nueva *"política global"* y la autonomía necesaria para garantizar la capacidad de gobierno de los Estados constituye uno de los desafíos clave en la actualidad, en términos de acumulación de recursos de soberanía y legitimidad, en un contexto caracterizado por la necesaria observancia de regulaciones internacionales que cada vez tienen mayor injerencia, dando lugar a la primacía de una lógica del derecho internacional o de un *"marco*

[5] Giddens, A. (2000). *Modernity and Self-identity.* En R. Robertson. "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad", p. 216.

[6] Cabe mencionar la herencia que reconoce este planteo en las conceptualizaciones aportadas por Pierre Bourdieu, en cuanto a la *"reflexividad y pensamiento relacional", la "teoría de la práctica", la "teoría del habitus y del campo*", a través de las cuales también recurre a la *"metáfora del juego" y a las "estrategias de los agentes del campo".* Bourdieu, P. (2006). "Estrategias de reproducción y modos de dominación", En F. Córdoba (ed.) *Campo del poder y reproducción social, elementos para un análisis de la dinámica de las clases*; Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo; Bourdieu, P. (1985). *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.

emergente de derecho cosmopolita" (Held & Grew, op. cit., p. 32 *)*.

Regulaciones internacionales que configuran un sistema legal cosmopolita que es progresivamente aceptado a nivel mundial a través de su incorporación en los órdenes legales nacionales vigentes en los Estados democráticos (Mouffe, 2007, p. 92). Aclaro que se trata de regulaciones aceptadas pero no siempre observadas y cumplidas.

Movimiento internacionalista que en el caso de los derechos humanos se organiza definitivamente a partir de 1948 con la aprobación, en el marco de las Naciones Unidas, de la *"Declaración universal de los Derechos Humanos";* y en el campo particular de los derechos en la niñez se afianza en 1989 con la aprobación, también por Naciones Unidas, de la *"Convención Internacional de los Derechos del Niño"*[7].

En el orden legal nacional argentino, la Convención de los Derechos del Niño fue ratificada por el Congreso de la Nación en 1990, instituyéndose como Ley Nacional 23.849/90, e incorporándose en 1994 a la nueva Constitución Nacional. Recientemente, en el año 2005 se sanciona la Ley Nacional 26.061 de "*Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes"*, que deroga definitivamente (casi un siglo después) la Ley 10.903 (vieja Ley del Patronato), y postula la conformación de un *"Sistema de Protección Integral"*.

Ejemplo de cómo se configura una agenda *"global"* (los derechos de las niñas y niños en este caso), que impone una legitimidad extra-democrática y extra-estatal que limita el principio de soberanía política de los estados nacionales, dando respuestas globales a problemas locales (Tejerina, 2002, p. 158).

Sin embargo, *"… no puede darse lo cosmopolita sin lo local… "* (Robertson, op. cit., p. 220), lo cual nos lleva a la dialéctica *"global-local",* dado que más que de opuestos y/o excluyentes se trata de aspectos co-constitutivos. Si *"…lo global es local y lo local es global… "* (Vallespín, op. cit., p. 50), la noción de "glocalización" permite dar cuenta de las determinaciones en juego (procesos de hibridación) entre lo universal y lo particular, entre lo nacional y lo internacional, lo heterogéneo y lo homogéneo, lo local y lo cosmopolita.

A la luz de estas consideraciones, podemos volver atrás y analizar la *"importación definitiva"* de la "*Doctrina internacional de derechos del niño*" que tuvo lugar en Argentina con la sanción de la Ley 26.061 antes mencionada, dado que me permite introducir uno de los aspectos problemáticos o paradójicos de los procesos que intento comprender.

La incorporación de criterios progresivos, coherentes con paradigmas actuales ajustados a la garantía de derechos globales para la niñez, no ha sido suficiente para detener los procesos sociales de vulneración de aquellas normas sancionadas acorde al derecho cosmopolita.

Cabe mencionar la tensión generada desde la perspectiva de las políticas público-sociales entre el avance que implica disponer de un marco legal capaz de promover derechos sociales a la niñez, y el desafío al que nos enfrenta la precarización de las condiciones de vida, en el que transcurre la existencia concreta de una creciente franja poblacional de niños, niñas y adolescentes en Argentina[8].

Claramente se trata de una preocupante evidencia, que muestra que es posible para algunos sectores sociales estar en condiciones de gozar de derechos globales, y al mismo tiempo ver vulnerados sus derechos de ciudadanía en el orden local.

¿Es posible garantizar derechos humanos universales mientras se vulneran otros derechos sociales en el orden nacional?

Este desenganche de los derechos humanos cosmopolitas respecto del estatuto de ciudadanía existente en ciertos contextos nacionales es un punto crítico para analizar, puesto que constituye una vía explicativa de lo paradójico que presenta el campo de la niñez en este momento sociohistórico.

Tensión entre la precarización de derechos sociales para la niñez y garantía de derechos internacionales que nos remite directamente al interjuego local-global que señalé anteriormente,

[7] Si bien la aprobación de la *"Convención Internacional de los Derechos del Niño"* marca un hito histórico que operó como bisagra en la instauración de un régimen global respecto de los derechos en la niñez, la preocupación internacional por los derechos del niño se remonta a 1924 con la *"Declaración de Ginebra"*, proclamada por la Sociedad de las Naciones (organismo internacional precedente de las Naciones Unidas). Posteriormente, la Naciones Unidas proclaman en 1959 la *"Declaración Universal de los Derechos del Niño"*, la cual, junto con otras resoluciones y documentos, conforman la denominada *"Doctrina de las Naciones Unidas sobre la protección integral de la infancia"*. Sistema legal internacional de protección de la niñez que es consolidado definitivamente con la Convención Internacional.

[8] Para un análisis detallado de la situación actual de la niñez en Argentina, ver: Raffo, T., Rameri, A. & Lozano, C. (2008). "Ni un pibe menos. La geografía de la infantilización de la pobreza". Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación-CTA.

abriendo algunos interrogantes. ¿Cómo se localizan los derechos globales de la niñez? ¿Es posible glocalizar los derechos en la niñez?

5. Democracia actual y parábola histórica de los derechos de los niños y niñas

Resulta imposible abordar los interrogantes recién planteados, sin preguntarnos ¿en qué democracia se localizan los derechos internacionales del niño o niña?

Pregunta que me conduce a la constatación de que no es sólo el terreno de las políticas público-sociales el que atraviesa un momento paradójico, sino que también lo es el terreno de la democracia.

Lo paradójico parece ser un carácter *"de época"* más que el rasgo de un campo particular de problemas.

Coincido con Colin Crounch en el análisis que realiza sobre el viraje que transitamos hace ya varias décadas, desde la moderna forma de *"democracia"* hacia una *"posdemocracia"* (Crounch, 2004, pp. 7-51).

Sus argumentos afirman que la democracia actualmente se define en términos de una *"democracia liberal"* (en gran parte gracias a la influencia norteamericana), elitista (sin interés en una profunda implicación ciudadana), que otorga un lugar importante a la participación electoral como principal modo de actividad política, y a la libertad para el desarrollo de las actividades de distintos grupos de presión; y promueve formas de comunidades políticas que no interfieren con la economía capitalista.

El análisis histórico realizado por este autor, da cuenta de cómo las democracias han ido tomando forma a lo largo del S XX, para ir ajustándose paulatinamente al *"modelo norteamericano de democracia liberal"*[9].

Pero *"(…) algo no marcha bien en el estado de nuestra democracia"* (Crounch; op. cit.:24). El alcance de la *"parábola democrática"* que desarrolla permite vislumbrar el recorrido del proceso democrático, que luego de un momento de fortaleza pos-crisis (a mediados del siglo XX a la vera de los Estados–Nación de posguerra), se enfrenta a un progresivo debilitamiento respecto de sus características fundamentales (ciudadanía democrática en clave de derechos positivos).

Así, la *"posdemocracia"* nace a la luz de este debilitamiento, y se caracteriza por la permanencia de procedimientos democráticos (presencia de elecciones y cambios de gobierno), pero con un desempeño pasivo de ciudadanos y ciudadanas caracterizados por su aburrimiento, desencanto y frustración por lo político, y la fuerte presión de grupos de poder empresariales relacionados con élites políticas.

Si bien se puede definir esta situación como democrática (dado que sobreviven los elementos formales de la misma), el concepto de *"pos"* viene a poner en evidencia la erosión que la segunda modernidad ha impreso en el concepto máximo de democracia.

En otros términos, se trata de la colonización que la "*modernidad líquida"* ha hecho de la democracia, socavando *"los pesados compromisos"* que la misma implicaba en su punto álgido por la *"liquidez"* de las paradojas de la política contemporánea (Bauman, 2002).

Cabe señalar el papel residual que el Estado asume en este momento, el cual, al igual que las identidades colectivas que se han visto debilitadas, queda envuelto en un movimiento centrífugo que lo reubica en posiciones propias de inicios del siglo pasado, definidas por el carácter de control social de los carenciados.

La *"parábola histórica democrática"* nos ubica entonces en un escenario definido por la ambigüedad (entre la desconfianza creciente por la política y la intención de regularla); por una forma particular de comunicación política basada en la construcción de un *"discurso democrático"* degradado, originado en el arte de la persuasión, que ofrece un programa político a la manera de un *"producto"* publicitario para ser vendido a potenciales clientes–ciudadanos; por una creciente personalización de la política que edifica las campañas con base en las características de personalidad del candidato (forma propia de las dictaduras); y por la utilización progresiva de la referencia al mundo del espectáculo. Cabe señalar, para finalizar estas consideraciones sobre la posdemocracia, el énfasis que ésta tiene en el *"enfoque pasivo sobre la democracia"*, en términos de asociar la idea de política esencialmente a la

[9] Cabe señalar que este autor basa su análisis en Estados Unidos y Europa. Si bien excede las posibilidades de este trabajo, habría que contextuar dicho análisis en el marco de las democracias Latino Americanas para darle mayor validez y robustez. Vale recordar que en el caso de Argentina, las transformaciones que analizo son contemporáneas al período de recuperación democrática iniciado en 1983.

participación de las élites (Crounch, op. cit., p. 27).

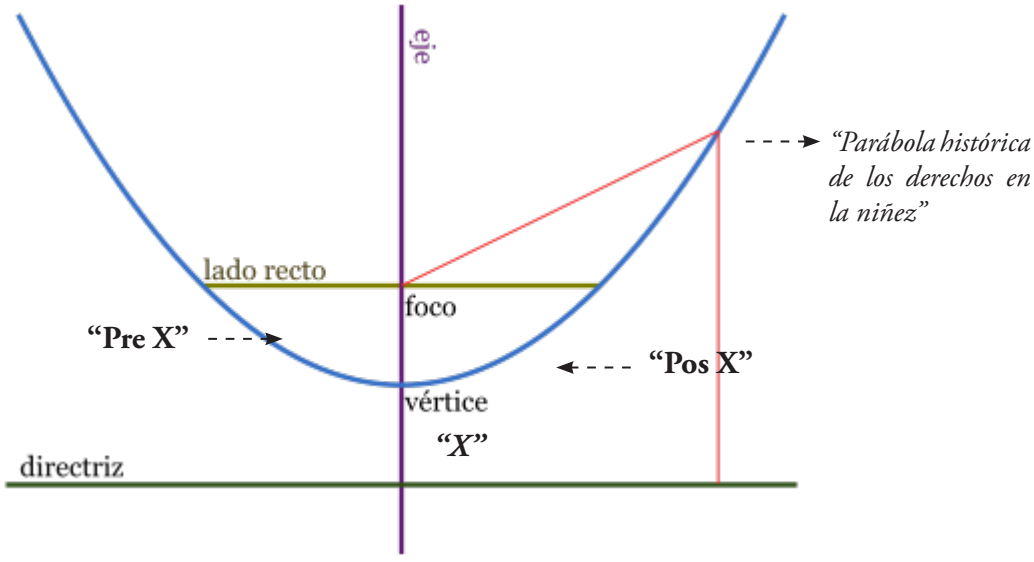
Resulta muy interesante la utilización que hace Colin Crounch de la imagen de una parábola para graficar procesos histórico-sociales.

Si se dibujara el recorrido de una parábola, el lápiz cruzaría dos veces una de las coordenadas; una parábola histórica se basa en considerar al prefijo *"pos"* en asociación a un movimiento. Así, se refiere a *"pos X"* de manera abstracta, llamando *"pre X"* al período 1 caracterizado por una serie de rasgos determinados por la ausencia de *"X"*. El período 2 será aquél que registre el período álgido de *"X"*, que influirá sobre la transformación de diversos aspectos desde su estado original en el período 1. El período 3, por su parte, será aquel denominado *"pos X"* en el cual emergen nuevos factores que reducen la importancia de *"X"*. En este momento las cosas serán distintas a los momentos 1 y 2, pero sin embargo se seguirá registrando la influencia de *"X"* indicando ello que sigue estando presente. La decadencia de *"X"* hará visible la reaparición de aspectos ligados al período 1, de ahí la complejidad de los períodos *"pos"* (Crounch, op. cit., p. 35-36).

Tomando esta imagen, e importándola a mi campo de interés, podría adelantar que el concepto de *"pos-derechos"* nos permite describir aquellas situaciones en las cuales no podemos afirmar la ausencia de derechos *("pre X")*, pero a la vez, tampoco podemos afirmar la existencia y garantía plena de los mismos *("X")*. Más bien, se trata de la presencia de los aspectos formales de los derechos, pero erosionados por procesos que debilitan su efectivización *("pos X")*.

El esquema que sigue permite graficar esta idea, en donde el "*Período 1 (Pre X)"* se caracteriza por la ausencia de derechos integrales de la niñez; el "*Período 2 (X)"* por el surgimiento de la Doctrina Internacional de los Derechos del Niño; y el *"Período 3 (Pos X)"* por la emergencia de nuevos factores que reducen la importancia de X.

Gráfico Nº 1. ¿Hacia los pos-derechos de la niñez?



Fuente: Modificado con base en wikipedia.org, bajado el 13 de Febrero de 2009.

6. Pluralismo moderno y nuevas formas de producción de subjetividad e intersubjetividad

Otra explicación potente para pensar la transformación actual, hace referencia a las crisis estructurales de sentido a las que asistimos desde las últimas décadas, las cuales se originan en el *"pluralismo moderno"* que caracteriza al momento contemporáneo (Berger & Luckmann, p. 1997).

Si el pluralismo es definido en función de la coexistencia de sistemas de valores diversos

en una misma sociedad, conjuntamente con comunidades de sentido también diferentes, el "*pluralismo moderno"* se instaura al transformarse el pluralismo tal como recién se lo definió en un valor supraordinal.

El gran aporte conceptual de esta formulación consiste en que el *"pluralismo moderno"* genera la condición de posibilidad para la emergencia de severas crisis de sentido subjetivas e intersubjetivas.

Así, la segunda modernidad no consiste en una configuración que se explica solamente a través de procesos macro socio-políticos; sino que también es explicada por las formas de producción de subjetividad que acompañan dichos procesos[10].

Los modos de producción de subjetividad de época permiten caracterizar los procesos de cambio; y en el momento histórico particular que analizo, dichos procesos de subjetividad e intersubjetividad dan cuenta de la existencia de una *"crisis de sentido"*.

Tensionando aún más estas consideraciones, podrío sostener que la segunda modernidad dio lugar a la emergencia de modos de subjetividad e intersubjetividad que dan cuenta de las crisis que han experimentado muchos de los valores que sostuvieron a la primera modernidad.

El crecimiento demográfico, los movimientos migratorios, la pluralización de sentidos, la economía de mercado, la industrialización, la presencia del derecho cosmopolita y de las posdemocracias, el fortalecimiento de los *mass media*, la pluralidad de modos de vida y de pensamiento, el *"estiramiento de la política*" y la instantaneidad de las consecuencias locales para fenómenos globales, la existencia de una *"cultura individualista"* , el "*globalismo"* y la justicia *"trasnacional"*; todos estos son aspectos que contribuyen a forjar el pluralismo moderno actual, socavando las *"significaciones imaginarias sociales instituidas",* es decir, los conocimientos dados por supuesto y las tradiciones de la primera modernidad. Proceso de debilitamiento de estas narraciones que en el próximo apartado definiré con el término de "*destradicionalización*"; y que nos permite una vía interpretativa importante para comprender la producción contemporánea de múltiples sentidos posibles para las experiencias que constituyen el cotidiano de vida concreto de las personas.

El sujeto de la segunda modernidad es un sujeto que puede transitar por múltiples modos de vida posibles, enfrentando el debilitamiento de las narraciones (y de las instituciones) que actuaban como mecanismos de protección para evitar la disolución del sentido colectivo que orientaba su vida.

Es decir, si las tradiciones operaban como construcciones que le daban sentido a las instituciones, las cuales a su vez constituían tramas de relaciones sociales que funcionaban como barreras de protección frente a una potencial pérdida de cohesión social. Los sujetos de esta modernidad están menos protegidos por instituciones que operen proveyéndoles recursos simbólicos para significar modos de vida colectivos.

De esta manera, podemos concluir que uno de los ejes centrales para el análisis de las formas actuales de producción de subjetividad e intersubjetividad, está estrictamente relacionado con el proceso de *"crisis de sentidos colectivos"* que tiene lugar en el marco del resquebrajamiento de las instituciones que funcionaban como barreras de protección.

7. "El niño o niña" de la segunda modernidad. ¿Subjetividad globalizada de la niñez?

El resquebrajamiento de estas narrativas de sentido puede ser entendido a la luz del proceso de *"individualización"* al que asistimos, que parte de la consideración del *"individuo institucionalizado"* (Beck, 2002, pp. 65-108), pero que atraviesa toda la sociedad modificando las condiciones de vida de los distintos colectivos sociales.

Cultura de la individualización que impulsa a cada quien a convertirse en el mejor *"empresario de sí mismo"*, cambiando los modos de vida concretos de las personas y haciendo que (en consonancia con el proyecto neoliberal) "(…) *el modo en que uno vive se vuelva una solución biográfica a contradicciones sistémicas"*[11].

Este movimiento hacia la individualización es uno de los efectos sobresalientes del proceso de *"destradicionalización"* que atraviesa nuestra sociedad, en la cual lo que antes se presentaba como

[10] Tomamos en este punto a Silvia Bleichmar, que sostiene que *"Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades".* Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topia, p. 84.

[11] Beck, U., citado en Bauman, Z., op. Cit., pp. 39-40.

impuesto de antemano o como *"lo tradicional"*, ahora es objeto de una decisión o elección individual.

¿Qué producción de subjetividad tiene lugar en el seno de estas transformaciones?

Desde un primer momento el análisis del pasaje hacia la *"segunda modernidad"*, tuvo como objetivo servir para comprender mejor algunas de las condiciones que hacen al *"niño o niña de hoy"*, y a la producción de subjetividad que acompaña estos procesos.

Los desarrollos conceptuales hasta aquí realizados hacen menos enigmática mi afirmación inicial sobre el agotamiento de la infancia.

Completando la argumentación, puedo decir que hoy se acabó la infancia sobre la cual pesaban las sólidas tradiciones de la primera modernidad. El imaginario social contemporáneo produce otra forma de infancia, coherente con el debilitamiento de las significaciones imaginarias sociales producidas por los mitos de la infancia dominante de la modernidad.

Si el sujeto infante de la primera modernidad era construido a la luz de una lógica que lo definía por sus potencias futuras, privándolo de su palabra (*"infans"*) y criándolo al compás de sus faltas y su supuesta fragilidad e inocencia, el niño y la niña de la segunda modernidad han sido des-infantilizados.

Convertidos en sujetos de derechos dejan de ser mera promesa futura y pasa a ser un sujeto niño o niña en acto, en presente. Capaz como lo es de gozar de derechos integrales, correspondería abandonar el término *"infancia"* por no resultar ya apropiado en sentido estricto.

Indudable avance en la forma social de ser significada y construida, la niñez enfrenta hoy otros desafíos en el marco de nuevas contradicciones sociales.

La instauración de la *"cuestión de los derechos"* como *"la"* nueva cuestión social para pensar la forma de la niñez (paulatino proceso que se viene configurando desde finales del siglo pasado según mi supuesto de trabajo), se da en un escenario caracterizado por la globalización y mundialización de las relaciones sociales determinantes de los diversos campos de problemáticas.

Los mitos dominantes de la infancia de la primera modernidad tenían sentido a la luz de las construcciones discursivas (políticas e instituciones) destinadas al *"infans"* del presente y al *"niño o niña del mañana"*.

Así, sobre el niño o niña del *"capitalismo pesado"* se depositaban las sólidas tradiciones y significaciones que forjaban el mañana, sobre la base de una subjetividad infantil *"protegida"* por las instituciones modernas. El Estado Nación garante de protección, el trabajo asalariado, la familia, la escuela, eran los sólidos que le daban sentido a la idea de una infancia dócil y frágil que debía ser resguardada en pos del mañana. Y así se producían y reproducían los procesos de construcción de subjetividad e intersubjetividad infantil.

Aún sobre las infancias de la minoridad (niños o niñas expósitos, abandonados y pobres), definidas por su carácter de alteridad respecto de las *"infancias conservadoras"* esperables en el marco del Estado Liberal, recaían las pesadas tradiciones de la primera modernidad bajo la forma del sistema de protección tutelar.

Es decir, si bien se trataba de infancias que quedaban excluidas del cuidado de las formas institucionales *"normativizadas"* por la modernidad —tales como la familia o la escuela—, también eran objeto de prácticas institucionales sostenidas por los mismos mitos.

Lejos de equiparar acríticamente las realidades y subjetividades de las infancias de la primera modernidad, ya se tratara de un *"niño o niña"* o de "*un menor"* o *"una menor"*, existían significaciones imaginarias sociales que sostenían una y otra infancia de la misma manera. Había valores que organizaban la infancia desde los mismos mitos dominantes.

Por supuesto que no se trata de naturalizar formas de desigualdad social que de hecho existían, sino de hacer visible que en los términos del análisis que aquí realizo (y exclusivamente en estos términos), podría decir que no sólo la minoridad producía un *"sujeto infante objeto de tutela y protección"*, sino que la infancia de la primera modernidad (en tanto forma socio-histórica particular) producía este individuo infante-objeto.

Que podría ser objeto de diversas formas y trayectorias institucionales, determinantes de diferentes modos de constitución subjetiva, si, pero todos objetos al fin de la misma infancia dominante.

Si esta *"significación imaginaria social"*, a la que me refiero como los mitos dominantes, eran la *"tierra patria"* de la infancia de la primera

modernidad, podría decir que hoy el *"nuevo mito"* (¿mito sociológico?) de la *"niñez global"*, es que nació sin *"patria"*. Así, la niñez de hoy no tiene límites fronterizos, es extra estatal y extra nacional.

El niño o niña de la segunda modernidad es el *"niño o niña global",* y a la luz de este nuevo mito (¿"im*aginario social instituyente*"?) son producidas las nuevas formas institucionales y prácticas sociales.

Si el capitalismo de la primera modernidad producía un "*infante-objeto*" que tenía sentido en la medida en que existía un Estado Nación erigido en el "*orden supremo*" protector (insistimos, o bien de "*infantes normalizados*" o bien de "*infantes-tutelados*"), el capitalismo liviano de la segunda modernidad produce un "*niño o niña-global*", sujeto de derechos cosmopolitas de protección integral de la niñez, pero sobre el cual se han debilitado las instituciones y prácticas sociales tradicionales encargadas de garantizarlos.

¿Qué consecuencias tiene para la niñez que la noción de protección integral de derechos se enmarque en una construcción de sentido cosmopolita-global inserta en fuertes procesos de destradicionalización y crisis de sentidos?

¿El niño-global, está más o mejor protegido?

Así como argumento que la primera modernidad produjo al niño o niña infantil, y sobre este valor basó sus formas de práctica social, la sobremodernidad produce, en consonancia con los procesos señalados, al niño o niña-individuo.

Se trata de un sujeto (presente y no promesa) que goza formalmente de derechos globales, pero que no sabe bien ni quién ni donde se los garantizarán.

Erosionado el Estado Nación, debilitada la significación social del trabajo, instituidas la familia y la escuela como formas de protección social colectivas, el niño o niña-global es un sujeto-individuo que (al igual que el sujeto liviano de la segunda modernidad) está obligado a *"ser libre*" (Castel, 2004, p. 60), que puede romper con la tradición que lo ubicaba en formas institucionales preestablecidas que lo anudaban a formas colectivas de protección.

En el capitalismo liviano, "*…las autoridades ya no mandan…",* frente a la pluralidad de autoridades en juego, ninguna prima sobre las otras, tienden a anularse entre sí, dándole a quien queda en posición de elegir entre ellas, la capacidad de autoridad efectiva (Bauman, op.cit., p. 70).

El niño o niña-individuo global del capitalismo actual, es un sujeto que goza de pos-derechos, es decir, formalmente está en condiciones de acceder a ellos, pero potencial o concretamente está en riesgo permanente de desengancharse de los mismos, transitando modos de vida que reproducen condiciones del momento previo a la instauración de sus derechos.

Coincidimos con Eduardo Bustelo en que la emergencia de la Doctrina Internacional de los Derechos del Niño, y específicamente la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se entiende a la luz del capitalismo neoliberal de esos años; y que lejos de entrar en antagonismos, se muestra bastante coherente y tolerante con el mismo (Bustelo, op. cit).

Así, el niño o niña sujeto de derechos, producido por la Convención, es el *"niño o niña capitalista"* a quien un Estado debilitado debe garantizarle sus derechos. Derechos que, de esta manera, son reconocidos en su condición de existencia pero desconocidos en su condición de ejercicio.

Se trata de una *"manera neoliberal de plantear los derechos humanos"* que privilegia básicamente el reconocimiento de los derechos individuales, civiles y políticos por sobre los derechos económicos, sociales y culturales (Bustelo, op. cit., p. 118-119).

Con la individualización institucionalizada como significación imaginaria social emergente de lo que es un niño o una niña, por una parte, y en el marco del debilitamiento de la protección social en su sentido más amplio como movimiento hegemónico de la política social, es relevante alertar sobre el peligro de estar marchando hacia una *heteronomía*[12] de los derechos humanos en la niñez, si es que naturalizamos como *"pensamiento único"* esta forma neoliberal de los derechos del niño y de la niña.

8. Protección social, colectivos sociales y colecciones de individuos: de la cohesión social a los márgenes de la integración

Si hasta acá hice un esfuerzo conceptual por homogeneizar el análisis del campo de la niñez en el contexto de los cambios descriptos hacia la

[12] Tomo aquí a Castoriadis, op. Cit.: 108, que define a la *"heteronomía como el hecho de pensar y actuar como lo exigen la institución y el medio social".*

modernidad de hoy, en lo que sigue profundizaré aquello que de heterogéneo tiene la niñez, tal como se nos presenta desde la realidad concreta, es decir, desde algunas de las condiciones de desigualdad que nos ofrece[13].

Tomo para esto el desarrollo propuesto por Robert Castel, respecto de la "*cuestión de las protecciones*", y el proceso de descolectivización social de las mismas operado en la modernidad actual (Castel, op. cit., p. 54-74).

Como ya lo considero en el segundo apartado de este trabajo, la inclusión de los individuos en un sistema de organización colectiva fue la respuesta que el Estado nacional-social dio frente al peligro de disociación social al cual lo enfrentaba el capitalismo liberal. Respuesta que generó la emergencia de derechos sociales en el seno de un progresivo *"capitalismo de regulación estatal",* derechos que han sido conceptualizados como derechos sociales de *"desmercantilización"* (Esping-Andersen, 1993), en la medida en que proveían de una serie de servicios-prestación en calidad de derecho a los mismos.

Ya vimos que de los años setenta a esta parte, los Estados se debilitaron en su capacidad de pilotear autónomamente la economía y de mantener la cohesión social. Proceso que paulatinamente fue erosionando los dos "*diques"* de contención de los que se disponía para limitar el avance del mercado: el Estado por un lado, y las organizaciones sociales representativas por el otro (las grandes categorías profesionales homogéneas).

La profunda *"movilidad generalizada"* de los procesos laborales, se vio acompañada por dinámicas de descolectivización y re-individualización, de fragilización de las trayectorias profesionales, y de responsabilización de los agentes, en un contexto de crisis de los sistemas de regulación colectiva.

El proceso de degradación de las protecciones colectivas que desarrolla Robert Castel *("…para aquellos que no disponen de otros capitales —no solamente económicos sino también culturales y sociales— las protecciones son colectivas o no son*"), explica uno de los efectos sociopolíticos clave para pensar nuestro tema: la desocialización de los individuos.

Definidos sobre una base negativa, los *"excluidos"* no son colectivos sociales sino *"colecciones de individuos"* que sólo tienen como rasgo común el hecho de compartir la misma carencia. Han sido descolectivizados y pasan a ser definidos por su común condición de estar degradados y desprotegidos (Castel, op. cit., p. 62).

Esta diferenciación entre *"colectivo social"* y *"excluidos sociales"* nos abre al debate sobre los modos de conceptualizar a los niños y niñas que viven en una *"ranchada"*.

Usualmente nos referíamos a estos chicos y chicas como *"niños en situación de calle"*, que presentaban además la característica de reagruparse en espacios territoriales que denominamos *"ranchadas"*.

¿Podemos hablar de niños o niñas en situación de calle en sentido estricto?

No.

Porque si están en la calle no podríamos afirmar que se trata de niños y niñas conceptualizados en tanto sujetos de derechos construidos como tales en los términos que venimos sosteniendo (niño o niña que goza hoy —en presente— de sus derechos como tal).

¿Volvemos a hablar de infantes?

No.

Porque hemos argumentado que las instituciones que producían (para bien o para mal) la infancia, como tales ya no existen; están, pero ya son otra cosa.

¿Podemos hablar entonces de un colectivo social de individuos-niños o niñas que están en la calle?

Si.

Se trata de individuos en la medida en que los procesos de desocialización, de responsabilización individual del conflicto social, de degradación subjetiva, han operado sobre ellos y ellas; pero no podríamos afirmar que se trata de un colectivo social. Lo único que tienen en común es el hecho de estar desprotegidos.

Pareciera que hablamos de individuos que se encuentran en un espacio que existiría por afuera de lo social ("*electrones libres desocializados*"). Pero no; como plantea Castel, no existe tal espacio por fuera de lo social, ni siquiera *"el excluido";* en este sentido la descolectivización es una situación colectiva.

Desde la perspectiva sociológica podemos

[13] Las consideraciones realizadas en este apartado se basan en el trabajo de campo realizado en una *"ranchada"* del Barrio de Palermo (Ciudad de Buenos Aires, Argentina), en el marco del Proyecto de Investigación ya mencionado. Al referirme a una *"ranchada"*, hago referencia a una de esas nuevas formas de reagrupamiento social configurada por niños y niñas en situación de calle, surgidas en el contexto de la creciente precarización de las formas institucionales de protección de la niñez y en el marco del deterioro progresivo de las condiciones de vida de este grupo etario (Corradini, Galarza, Gauna, Luciani Conde, Miramontes & Pambukdjian, 2008, p. 153).

conceptualizar la ranchada como una *"colección de individuos-niños y niñas"* en los términos antes planteados. Se trata de algunos de los nuevos perdedores en el seno de las fuerzas productivas emergentes del *"juego global"*.

Si una *"clase social"* se define en torno a su capacidad de organización para la defensa de sus intereses, la situación de exclusión social es vivenciada como un destino personal, individual, y no como una situación colectiva (Dahrendorf, 2005, p. 94).

Resulta pertinente introducir aquí el desarrollo sobre la "*condición de excluido"* en tanto ausencia de ley aplicable a él; aspecto que acerca la noción de excluido social a la categoría de *"homo sacer*" desarrollada por Giorgio Agamben, en tanto vida desprovista de valor, despojada de significación humana.

"Homo sacer", como principal categoría de *"residuo humano"* producida por la modernidad contemporánea (Bauman, 2005, p. 48-49).

También tomando a Giorgio Agamben, Eduardo Bustelo alerta sobre la producción actual de un "*niño sacer"*, eliminable y/o desechable sin que su muerte entrañe consecuencia jurídica alguna[14].

La *"ranchada"* es una forma local de referirnos por un lado a esta *"nueva clase peligrosa",* que sintetiza en un grupo particular, situado en los márgenes de la integración social, todas las amenazas y riesgos que supone la sociedad; pero por otra parte, es una realidad concreta que permite visualizar algunos de los dispositivos de la *"biopolítica de la infancia"* (producción de niños y niñas *sacer*, producción de niños y niñas sobrevivientes) (Bustelo, op. cit., pp. 25-34).

Llegados a este punto podemos preguntarnos ¿la protección integral protege colectivos sociales de ciudadanos niños y niñas, o a individuos niños y niñas globalizados?

9. Reflexiones finales

En este trabajo parto del logro que ha implicado para el campo de la niñez, el propósito internacional de instaurar un sistema de protección integral de derechos; para avanzar luego en la comprensión de algunas cuestiones generales desde la perspectiva de la teoría social, es decir, desde algunos conceptos que nos permiten estudiar esta realidad social.

Básicamente he contextuado este logro a la luz de algunos de los temas clave en la actualidad, con eje en el movimiento social hacia la modernidad que hoy transitamos.

No se trata, queda claro, de minimizar el logro que este avance implica desde la perspectiva de las políticas sociales, sino más bien de problematizar algunos de los aspectos que presenta.

Como hemos afirmado, la niñez de hoy se enfrenta a nuevas contradicciones sociales. Garantizado universalmente su derecho a la protección integral, podemos preguntarnos sobre el sentido que asume hoy esta categoría, y sobre la significación social imaginaria que se construye en torno a ella.

Esta modernidad (segunda, líquida, reflexiva o como queramos llamarla) se forja sobre una matriz caracterizada por algunos movimientos y tensiones que hemos desarrollado: del Estado social nacional al Estado cosmopolita, de la autonomía y soberanía estatal a la política global, de lo nacional al interjuego local/global/glocal, de las matrices de sentidos de la primera modernidad (sólidos de la modernidad) a la crisis de sentido de la sobremodernidad, del estatuto de ciudadanía en el contexto nacional al derecho legal cosmopolita, del niño o niña-infante al niño o niña-global.

Queda claro que se trata de un campo temático que podríamos encuadrar en lo que Ulrich Beck denomina "*nueva teoría crítica de las desigualdades sociales*" (Beck, 2004, pp. 50-67), en el sentido en que debemos tener en cuenta, por un lado, el pasaje de una mirada nacional para pensar el problema, a una mirada cosmopolita, pero por otro, la doble perspectiva de análisis según se trate de un análisis realizado desde los jugadores del campo, o bien desde la perspectiva de las ciencias sociales.

Así, queda como cuestión a profundizar en próximas indagaciones cuáles son las perspectivas de investigación/acción que abre en el campo de los derechos en la niñez el cosmopolitismo metodológico; dado que sigue siendo necesario un análisis desde los actores involucrados en el campo referido a las políticas sociales actuales y sus efectos en las condiciones de derechos de los niños y niñas (mirada nacional), pero a la vez, ya es imposible dejar de lado los procesos generados en el orden

[14] *"Agamben habla del* homo sacer*, que es precisamente aquél a quien cualquiera puede matar sin cometer homicidio (…) En el presente, la forma suprema del homo sacer es el* niño sacer*, a quien se asesina o apenas sobrevive en la vida desnuda. Los llamados pobres, indigentes y `desechables´ entran en esta categoría ya que su muerte no tiene casi ninguna consecuencia jurídica"*, Bustelo, op. cit., p. 26.

transnacional (mirada cosmopolita).

Parto del supuesto de que asistimos en este campo a la producción social de una paradoja histórica; entiendo que el análisis de las transformaciones descriptas me permitieron comprender mejor el porqué de esta paradoja, es decir, en el pasaje a la segunda modernidad encuentro algunas vías explicativas de la misma.

Nos queda ahora preguntarnos qué hacer, dado que estamos obligados a imaginar procesos que mitiguen el avance en el deterioro de las condiciones de derecho en las cuales se encuentran amplias franjas de niños y niñas.

Si el momento actual se caracteriza por una crisis de sentido que pone en jaque las identidades colectivas socavando sus narraciones, las políticas sociales y culturales (es decir los esfuerzos del Estado) deberían apuntar a potenciar formas de producción significante que favorezcan el fortalecimiento de las instituciones intermedias (en tanto productoras de sentidos compartidos).

¿Pueden las instituciones creadas a la luz del paradigma de la "*Protección integral de derechos de la niñez*", considerarse intermedias en el sentido de ser instituciones que operan como barreras de protección frente a las crisis de sentido?

¿Tienen la capacidad de constituirse en significaciones imaginarias instituyentes, o están destinadas a reproducir los procesos de debilitamiento que caracterizan a la segunda modernidad?

Cabe terminar estas reflexiones sosteniendo que, si bien la segunda modernidad puede no ser (de por sí) un escenario positivo, tampoco es un "*escenario del horror"*.

Generar marcos explicativos más abarcativos y comprensivos de los procesos actuales que organizan la sociedad, nos permite visualizar nuevos horizontes de significación imaginaria para nuestro trabajo.

La efectivizacion de derechos en la niñez (y no solo su enunciación) será posible si las instituciones generadas en el marco de la "Protección integral" tienen la capacidad de dar lugar a un proceso de potenciación de barreras que actúen frente a la progresiva erosión que ha tenido el sentido de la protección social en la modernidad actual.

Difícil desafío en un momento en el cual la pluralización, la individualización, y la fragmentación social, operan como significaciones sociales instituidas.

Lista de referencias

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia.

Bourdieu, P. (2006). "Estrategias de reproducción y modos de dominación". En *Campo del poder y reproducción social, elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México, D. F.: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (1985). *Cosas dichas.* España: Gedisa.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (2004*). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Argentina: Lumen/Hvmanitas.

Corradini, A., Galarza, A., Gauna, C., Luciani Conde, L., Miramontes, L. & Pambukdjian, M. (2008). "Taller radio – ranchada: hacia estrategias compartidas de indagación cualitativa en el marco de la Convención de los Derechos del Niño", En Luciani & Baracala (organizadores). *Derechos en la niñez. Políticas públicas y efectivización del derecho a la salud en el contexto de la protección integral*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. Madrid: Taurus.

Dahrendorf, R. (2005). En *busca de un nuevo orden. Una política de la libertad para el siglo*

XXI. Barcelona: Paidós.

Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim – Ivel.

Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I).* Buenos Aires: Espacio Editorial, 1ª Edición.

Held, D. & Mc Grez, A. (2003). *Globalización/ antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación.* Buenos Aires: Del estante Editorial, 1° Edición.

Luciani, L. (2008). "La problematización social de la infancia: las políticas destinadas a la niñez y adolescencia como cuestión de Estado". En L. Conde & Barcala (organizadores). *Derechos en la niñez. Políticas públicas y efectivización del derecho a la salud en el contexto de la protección integral*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Raffo, T., Rameri, A. & Lozano, C. (2008). "*Ni un pibe menos. La geografía de la infantilización de la pobreza*". Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación-CTA.

Robertson, R. (2000). "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad", *Zona Abierta,* 92-93, pp. 213-241.

Tejerina, B. (2002). "Movimientos sociales y producción de identidades colectivas en el contexto de la globalización". En J. M. Robles. *El reto de la participación.* Madrid: A. Machado Libros.

Vallespín, F. (2002). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

Referencia:

Leandro Luciani, "La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp.885 - 899.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia*

Ianina Tuñón[**]
Coordinadora del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (ODSA-UCA)
de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada mayo 18 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En la Argentina de las últimas décadas se destacan desiguales trayectorias y transiciones de vida sobre las nuevas generaciones, que se asocian a un conjunto de factores de índole socio-económico y político-institucional, así como a las condiciones sociales de los hogares. En este marco, me pregunto ¿en qué medida las oportunidades de crianza y socialización de la infancia en cada ciclo vital se asocian a diversos tipos de hogares (monoparentales, no monoparentales, extensos o no extensos)? ¿O son las desigualdades sociales de origen las que determinan los procesos de crianza y socialización en la infancia? El artículo permite reconocer la influencia del tipo de hogar en su asociación con la estratificación social del mismo.*

Estas preguntas las trabajaré con base en los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, del Observatorio de la Deuda Social Argentina, y de la Universidad Católica Argentina (2007-2009).

Palabras clave: niñez, adolescencia, crianza, socialización, desigualdad social, tipo de hogar, Argentina.

Determinantes das oportunidades de criação e socialização na infância e na adolescência

• ***Resumo:*** *Na Argentina das últimas décadas se destacam desiguais trajectórias e transiçoes de vida sobre as novas geraçoes, que se associam a um conjunto de fatores de índole socio-económico e político-institucional, assim como às condiçoes sociais dos lares. Em este marco, me pergunto em que medida as oportunidades de criança e socializaçao da infância em cada ciclo vital se associam a diversos tipos de lares (monoparentais, nao monoparentais, extensos ou nao extensos)? Ou sao as desigualdades sociais de origem as que determinam os processos de criança e socializaçao na infância? O artigo permite reconhecer a influência do tipo de lar em sua associaçao com a estratifiçao social do mesmo.*

Estas perguntas as trabalharei com base nos dados da Pesquisa da Dívida Social Argentina, do Observatório da Dívida Social Argentina, e da Universidade Católica Argentina (2007-2009).

Palavras-chave: meninice, adolescencia, criança, socializaçao, desigualdade social, tipo de lar, Argentina.

Determinants of rearing and socialization opportunities in childhood and adolescence

• ***Summary:*** *Within the past few decades in Argentina, different life paths and transitions have weighed upon the new generations, associated to a set of factors of a socio-economic and political -institutional nature, as well as the households´ social terms. In this context, I ask myself: to what extent are upbringing and socialization opportunities of childhood in each vital cycle associated to diverse types of households (monoparental, non monoparental, extended or non-extended)? Or are origin social inequalities which determine upbringing and socialization processes in childhood? The article allows us to acknowledge the influence of the type of household*

---

* El presente artículo se ha realizado en el marco del Observatorio de la Deuda Social Argentina (Odsa) de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), creado el 01/07/2001 por resolución nº 90/01; y el proyecto PICTO CRUP (18-31436*):"La segmentación de los espacios sociales y su efecto sobre las capacidades de desarrollo humano en el actual contexto económico institucional Argentino".*

** Magister en Investigación en Ciencias Sociales y Socióloga (UBA). Av. Alicia Moreau de Justo 1500, 4º piso, Of: 462. Tel: 54-11-4338-0615 / 0733. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Agradezco a Agustín Salvia, director del Odsa, su incansable estímulo, su cuidadosa lectura y sugerentes observaciones en la construcción de los modelos de regresión desarrollados en el presente artículo. Correo electrónico: ianina_tunon@uca.edu.ar

in its association with the social stratification of that household. These questions will be formulated upon the information provided by the Argentine Social Debt Poll, the Argentine Social Debt Observatory, and the Argentine Catholic University (2007-2009).

Keywords: childhood, adolescence, upbringing, socialization, social inequality, type of household, Argentina.

-1. Introducción. -2. Antecedentes. -3. Aproximación a los procesos de crianza y socialización en diferentes ciclos vitales. -4. Síntesis y consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas, en la Argentina factores de contexto tales como la situación económica, el marco político-institucional y las condiciones sociales de origen de los hogares, se han constituido en un conjunto de factores cuyo desempeño parece haber distribuido de manera desigual estructuras de oportunidades, trayectorias y transiciones de vida sobre las nuevas generaciones, poniendo en escena la existencia de diferentes infancias y adolescencias. Las desigualdades de origen de los hogares han tendido a estructurar cursos de vida y posibilidades de desarrollo y apropiación de recursos (derechos) por parte de los niños, niñas y adolescentes, y han llevado a la reproducción intergeneracional de la pobreza y las desigualdades sociales (Salvia & Tuñón, 2003; Tuñón, 2007, 2008, 2009)[1].

En este marco, cabe preguntarse ¿en qué medida las desigualdades sociales en las oportunidades de crianza y socialización de la infancia en cada ciclo vital se ven determinadas por diversos entornos sociales? ¿Estos procesos se revelan diferentes según los tipos de hogar (monoparentales, no monoparentales, extensos o no extensos)? ¿Son las condiciones socioeconómicas de los hogares determinantes en dichos procesos? ¿O las desigualdades en los procesos de crianza y socialización se asocian a diferentes tipos de configuraciones familiares según el estrato socioeconómico de las mismas?

Las pautas de crianza están directamente relacionadas con el sentido dado a los procesos de socialización y de desarrollo humano. En este sentido, constituyen entonces el conjunto de acciones que las personas adultas de referencia de niños, niñas y adolescentes de una cultura realizan para orientar su desarrollo. La familia es el primer agente de socialización durante los primeros años de vida, y desde donde se suele seleccionar de modo directo o indirecto a otros agentes, como la escuela, que adquiere especial preeminencia durante la educación básica. En la adolescencia adquieren sentido otras "redes sociales" de interacción con grupos de pares como son los espacios públicos, y los espacios alternativos de recreación y participación social, entre los que se destacan más recientemente las "redes virtuales". Estos otros espacios y entornos de relación con grupos de pares tendrán mucha importancia en la determinación de hábitos y estilos de vida (Carli, 1999; Nirenberg, 2006; Urresti, 2000, 2008; Tuñón, 2009).

El desarrollo infantil a través de los procesos de crianza y socialización suele ubicarse en el escenario natural de la vida cotidiana; en este sentido, se ha buscado desarrollar indicadores que permitan una aproximación a los procesos de crianza y socialización, a partir de indicadores de estimulación emocional, social e intelectual que facilitan reconocer prácticas y hábitos en ámbitos primarios y secundarios de socialización, como son: (a) el festejo del cumpleaños; (b) el compartir cama o colchón para dormir; (c) la recepción de historias orales; (d) la inclusión en centros de desarrollo infantil; (e) la inclusión educativa en el nivel primario y medio; y (f) la participación en espacios de formación e interacción con grupos de pares no escolares, como la participación en actividades deportivas y/o culturales extraescolares y el uso de los espacios virtuales a través de Internet (Tuñón, 2007, 2008, 2009)[2].

[1] Según datos oficiales, el país cuenta actualmente con alrededor de 12 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, de los cuales se estima que al menos 5 millones residen en condiciones de pobreza económica, lo cual implica para esta población una alta propensión a la mortalidad infantil, a la desnutrición, al hacinamiento, a la deserción escolar y al rezago educativo, a problemas de salud física y psicológica, a la anomia, al aislamiento y a la segregación social, al déficit de servicios públicos básicos, entre otras situaciones deficitarias.

[2] Estos indicadores fueron construidos en el marco del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, estudio específico dentro del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA) y que cuenta con el apoyo financiero de la Fundación Arcor. A partir de un trabajo interdisciplinario de expertos y expertas (psicólogos, sociólogos, pedagogos y pediatras) que trabajaron en el diseño del módulo particular, aportando sus saberes específicos en un proceso de

Estos procesos refieren cómo es fácil advertir a los comportamientos, las actividades que realizan las familias de los niños, niñas y adolescentes, y/o sus miembros bajo el influjo de factores condicionantes internos o externos a la propia familia. Desde esta perspectiva es que considero fundamental analizar el tipo de hogar, diferenciando la posición de los hogares en la estructura social.

Los niños, niñas y adolescentes amplían o no las capacidades de desarrollo dependiendo de una estructura dada de oportunidades sociales, las cuales no sólo están condicionadas por factores económicos, sociales, culturales y político-institucionales del país, sino que también están mediadas por las particulares condiciones sociales, económicas y de estructuración que presenta el grupo familiar de origen. Sabemos que las situaciones de pobreza comprometen el curso de vida y desarrollo integral de un niño o niña; ahora menos conocemos sobre la relación entre estas condiciones, sobre los diferentes tipos de familia y sobre los procesos de crianza y socialización.

Con el especial objetivo de evaluar desigualdades sociales, me propongo analizar los indicadores de crianza y socialización antes mencionados a través de tres criterios de diferenciación social: (1) Grupo de edad (ciclo vital); el (2) Estrato socio-económico; y el (3) Tipo de hogar.

La construcción de variables complejas y el análisis empírico a través de tablas bivariadas y modelos de regresión logísticas las desarrollé a partir del procesamiento de las bases de datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (Odsa-UCA)[3], que reúnen las mediciones 2007, 2008 y 2009.

2. Antecedentes

Las familias monoparentales con jefas mujeres e hijos e hijas, han sido objeto de investigaciones en el campo de los problemas de género y pobreza (Cepal, 1994; Buvinic, 1997a). En efecto, las investigaciones en este campo (Berheide, Segal, Kossoudji & Mueller, en Buvinic, 1997b) encuentran evidencias en torno a la mayor propensión que existe en estos hogares a la transmisión intergeneracional de la pobreza, por las dificultades que enfrentan las mujeres cuando son únicas responsables de sus hijos e hijas y de las tareas del hogar (Mayer, 1997).

Estas hipótesis en torno a la mayor pobreza relativa de los hogares monoparentales son relativizadas en otras líneas de investigación desarrolladas en América Latina, que señalan la necesidad de reconocer mayor heterogeneidad en la situación socio-económica de estos hogares, y la importancia de considerar ingresos no laborales y las contribuciones de otros miembros ajenos al hogar entre las fuentes de ingresos (Arrigada, Lloyd, Cortés, Rubalcava, Echarri, Gómez & Parker, en García & Oliveira, 2005). También es importante señalar que estos estudios se basan en mediciones de la pobreza en términos de ingresos, en tanto hay antecedentes de investigación que señalan la mayor vulnerabilidad de estos hogares cuando se analiza el clima educativo de los mismos, la propensión al trabajo doméstico y laboral por cada miembro adulto en el hogar, y la mayor propensión de los adolescentes y las adolescentes al abandono escolar y a la incorporación temprana al mercado laboral en condiciones similares de precariedad a las que desarrolla la jefa o el jefe de hogar (Giorguli & Echarri, en García & Oliveira, 2005).

Sabemos que las situaciones de pobreza comprometen el curso de vida y desarrollo integral de un niño o niña; ahora, menos conocemos sobre la relación entre las estructuras familiares y los procesos de crianza y socialización que aquí abordamos. En los pocos antecedentes encontrados señalamos la importancia de considerar los hogares extensos, dado que muchos de los hogares monoparentales integran a otros familiares, que desde diversos estudios son asociados a estrategias domésticas de reproducción, entre las que se incluyen los procesos de cuidado, crianza y socialización de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, hay estudios que señalan que estos hogares se caracterizan por ser más equitativos en la distribución de responsabilidades, en los que tiende a prevalecer un ambiente de cooperación y cohesión social

construcción que incluyó una exhaustiva revisión de otras encuestas a nivel local e internacional. Los indicadores aquí trabajados fueron puestos a prueba en una encuesta piloto representativa de la población objetivo en el año 2006, y desde el 2007 se aplican una vez al año respetando la formulación original.

[3] La Encuesta de la Deuda Social Argentina (Edsa) es una encuesta de hogares multipropósito que se realiza en el marco del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (Odsa) de la Universidad Católica Argentina. Dicha encuesta se realiza una vez al año, todos los meses de mayo y junio a nivel de una muestra probabilística representativa de los grandes aglomerados urbanos de la Argentina. En dicha encuesta y desde el 2007 se aplica un módulo específico que releva indicadores a nivel de los niños y niñas menores de 18 años que residen en los 2500 hogares urbanos considerados en el marco muestral de la Edsa (Odsa-UCA, 2004-2009). Los formularios de encuesta se pueden encontrar en www.uca.edu.ar/observatorio.

(Chant, González, Safa & Wartenberg, en García & Oliveira, 2005), por lo que podría inferirse que no representan una desventaja social para el desarrollo de los procesos de crianza y socialización de los más pequeños del grupo. Sin embargo, estudios que orientan su mirada a los conflictos intrafamiliares y al desarrollo integral del niño o de la niña, han construido evidencia en torno a un ejercicio autocrático de la autoridad, y al uso de la violencia física y verbal para con los hijos e hijas en el marco de hogares monoparentales de jefatura femenina (Agudelo, 2005), así como existiría cierta presunción sobre una menor satisfacción con la vida y una baja autoestima en los sujetos jóvenes que se desarrollan en estas estructuras familiares, respecto a sus pares en hogares con núcleo conyugal completo (Montoya & Hernández, 2008).

A partir de estos antecedentes es que nos preguntamos, en el contexto de la Argentina urbana y de las familias con niños, niñas y adolescentes, ¿en qué medida vivir en esta situación de hogares monoparentales, en su mayoría a cargo de mujeres, es en sí mismo un condicionante para el desarrollo de mejores oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia?; ¿es el hogar monoparental un ámbito de "desventaja social" para la estimulación social, emocional e intelectual de los niños, niñas y adolescentes, con independencia de su carácter de hogar extenso o no extenso?; ¿es la estructura familiar monoparental por sí misma un ámbito de vulnerabilidad, o no lo es sino en tanto la monoparentalidad esté asociada al carácter de extenso o no extenso, y/o a un deterioro socio-económico del hogar?

3. Aproximación a los procesos de crianza y socialización en diferentes ciclos vitales

El presente apartado avanza sobre los resultados organizando la lectura por ciclo vital de los niños, niñas y adolescentes. Los ciclos vitales que se consideran son: (a) la Primera infancia (0 a 5 años), (b) la Edad escolar (6 a 12 años), y (c) la Adolescencia (13 a 17 años). Para cada uno de los ciclos vitales se presenta una descripción —a través de tablas bivariadas en porcentajes— de los indicadores seleccionados, con el objetivo de aproximarnos a los procesos de crianza y socialización. Las variables independientes consideradas en estos análisis son: el estrato socio-económico en cuartiles y deciles[4]; y el tipo de hogar, en una doble estructura que incorpora, de una parte, la diferenciación por monoparental y no monoparental, y de la otra el carácter de hogar extenso o no extenso[5].

Por último, dado que los análisis que se han realizado con base en asociaciones bivariadas encuentran límites en la interpretación del problema, porque a través de este tipo de análisis no se puede controlar en forma simultánea el efecto específico de cada una de las variables involucradas, hemos considerado conveniente la utilización de modelos de regresión logística como técnica de estandarización que nos permite analizar, con mayor claridad, la asociación de ciertos factores con los procesos de crianza y socialización, manteniendo constante el efecto de otras características. Es así como presentamos para cada grupo de edad un modelo de regresión logística, en el que la variable dependiente es una variable índice que busca resumir la situación de déficit en el proceso de crianza y socialización, y que registra en situación de déficit a aquellos niños, niñas y adolescentes que presentan al menos dos de las situaciones consideradas.

En los modelos de regresión, buscamos determinar los factores que se asocian a la propensión a experimentar una situación de déficit en los indicadores de crianza y socialización. Los factores explicativos considerados en los modelos son: el estrato socio-económico de los niños, niñas y adolescentes en cuartiles (25% más bajo, "estrato muy bajo", 25% siguiente "estrato bajo", 25%

[4] El estrato socio-económico es un atributo del hogar extensible a todos sus miembros. Se trata de una variable índice que en su construcción considera los principales activos del hogar en dos niveles: aquellos propios del hogar, como es el acceso a bienes y servicios, y aquellos que refieren al jefe económico del hogar, como son el máximo nivel de educación alcanzado, y la situación ocupacional. Ambos espacios de atributos del hogar se combinan en un índice a través de un promedio ponderado que otorga mayor peso al capital educativo y de trabajo del hogar (75%), que al acceso a bienes y servicios (25%). Esta variable índice fue transformada en ordinal a partir de la obtención de sus cuartiles y deciles; cuatro o diez grupos ordenados que representan niveles crecientes de capital educativo, inclusión laboral y acceso a servicios y tecnologías (DII-Odsa-UCA, 2009; Tuñón, 2009).

[5] Existen muy diversas formas de construir la multiplicidad de configuraciones familiares existentes: aquí utilizamos una de ellas, por cierto una de las más simplificadas, y que básicamente diferencia a los tipos de familias en: (a) Hogares No Monoparentales, con un núcleo conyugal completo y con hijos e hijas, y (b) Hogares Monoparentales, con un núcleo conyugal incompleto, y con hijos e hijas. En ambos tipos de familia consideramos los hogares extensos con presencia de otros familiares, así como los no extensos. Asimismo, en los análisis bivariados consideramos una variante en cuatro categorías que diferencia entre hogares extensos y no extensos: (1) Núcleo completo (familias con núcleo completo con hijas e hijos); (2) Núcleo Completo Extenso (familias con núcleo completo, hijas, hijos y otros familiares); (3) Núcleo Incompleto (hogar con un núcleo conyugal incompleto con hijas e hijos); y (4) Núcleo Incompleto Extenso (hogares con un núcleo conyugal incompleto, hijas e hijos y otros familiares).

siguiente "estrato medio" y 25% más alto "estrato medio alto"), el tipo de familia (monoparental o no monoparental), y el carácter de extensa o no extensa de dicha familia.

Los procesamientos de datos fueron realizados con base en los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (Edsa), considerando de modo acumulado los años 2007, 2008 y 2009[6].

I. Primera infancia (0 – 5 años)

La socialización del niño o de la niña comienza tempranamente con la asimilación de las estructuras cognitivas, las habilidades lingüísticas y la posibilidad de comunicarse. Asimismo, y a través de los valores, normas y significados que aprehende y reconoce en su entorno inmediato, en el marco de las pautas y prácticas de crianza que desarrollan las personas adultas de referencia, construye su sentido de la realidad. En este proceso el niño o niña requiere de una importante adhesión emocional a las personas adultas de referencia (Berger & Luckman, 1989).

Aquí proponemos una aproximación a los procesos de crianza y socialización en los primeros años de vida (0 a 5 años) a través de cuatro indicadores que hemos considerado significativos: (a) el festejo del cumpleaños; (b) compartir cama o colchón para dormir; (c) ser receptor o receptora de historias orales (cuentos, relatos, etcétera); y (d) estar incluido o incluida en un centro de desarrollo infantil.

(a) El festejo del cumpleaños

Es conocido que el niño o la niña en sus primeros años de vida requiere no sólo de alimentos que cubran las necesidades de su organismo biológico, sino que, para que este organismo se desarrolle, también requiere del "estímulo social", y en este sentido el haber o no festejado su cumpleaños es una aproximación (Rubio, 2009).

Un 15% de los niños y niñas urbanos de entre 1 y 5 años de edad, no suele festejar su cumpleaños. La probabilidad de que no se le festeje el cumpleaños a un niño o niña en esta edad es mayor a medida que disminuye el nivel socio-económico. Las "chances" que tiene un niño o niña perteneciente al 10% más pobre, de festejar su cumpleaños, son casi 17 veces menores a las que registra un niño o niña perteneciente al 10% más rico[7].

Cuando se analiza la presencia o ausencia del festejo según el tipo de hogar en el que viven los niños y niñas, en términos de hogares monoparentales y no monoparentales, se observa que en los primeros es mayor la propensión a no festejar el cumpleaños que entre los segundos (25,3% y 13,3%, respectivamente), siendo significativamente mayor esta propensión en los hogares monoparentales no extensos que en los extensos (ver Tabla Nº 1).

(b) Compartir cama o colchón para dormir

El compartir cama o colchón para dormir puede ser considerado un indicador de pobreza material; sin embargo, en muchos hogares no pobres es habitual que los niños y niñas duerman con sus padres y madres, o con otros miembros del hogar; en este sentido hemos considerado aquí un indicador de "estilos de crianza" que afecta la autonomía del niño o de la niña.

Dos de cada diez niños o niñas de entre 0 y 5 años de edad, suelen compartir cama o colchón para dormir. La probabilidad de que un niño o niña comparta cama o colchón para dormir es casi 6 veces mayor en el 10% más pobre que en el 10% más rico.

Cuando analizamos esta práctica en el marco del tipo de familia observamos que la probabilidad de compartir cama o colchón es mayor en los hogares monoparentales que en los no monoparentales (28,2% y 22,3%, respectivamente) siendo significativamente mayor esta propensión en los hogares monoparentales no extensos, que en los no monoparentales y que en los monoparentales extensos (ver Tabla Nº 1).

[6] En las mediciones 2007, 2008 y 2009, aplicamos la misma estructura de encuesta y mantuvimos la misma formulación en las preguntas, lo cual nos ha permitido considerar los datos recabados de manera conjunta. En el marco de este artículo, creímos importante poder brindar estimaciones más estructurales de la prevalencia o déficit en cada uno de los indicadores considerados. Este procedimiento trae aparejadas algunas ventajas que hemos considerado importantes: (1) se alcanza mayor precisión en la medición de las incidencias, con unas varianzas más pequeñas, cuando se parte de bases muestrales mayores; y (2) al partir de una base muestral más amplia cabe esperar también una diseminación espacial mayor del diseño, con una mejor cobertura de los dominios pequeños (categorías sociales, como por ejemplo: tipo de hogar, estratos sociales, grupos de edades, etc.) (Kish, 1995, p. 216).

[7] Sólo con el propósito de simplificar la redacción hemos usado el 10% de los niños más pobre y el 10% de los niños más rico, para hacer referencia al 1° y 10° deciles del estrato socio-económico, respectivamente.

(c) Estimulación a través de los cuentos

La estimulación a través de narraciones orales, relato de cuentos, e historias, es un indicador a partir del cual es posible aproximarse a un estímulo que se reconoce importante en la construcción del lenguaje, en el desarrollo de capacidades de lectoescritura, y en forma general en el desarrollo del hábito y del gusto por la lectura.

Tres de cada diez niños o niñas en los primeros años de vida, no suelen ser receptores o receptoras de historias orales. Asimismo, esta situación de déficit se incrementa de modo significativo a medida que desciende el nivel socio-económico de los hogares. En efecto, la probabilidad que tiene un niño o niña en el 10% más pobre de ser receptor o receptora de una contada de cuentos y/o historia oral, es 6 veces menor a la que tiene un niño o niña en el 10% más rico (ver Tabla Nº 1).

Si bien en los hogares monoparentales es mayor la propensión a no ser receptor o receptora de historias orales que en los no monoparentales, es importante constatar cómo se incrementa esta propensión en los hogares no monoparentales extensos (ver Tabla1).

(d) Escolarización temprana

Existen antecedentes de investigaciones científicas que señalan los beneficios de la inclusión temprana de los niños y niñas en centros de desarrollo infantil, sobre todo cuando éstos pertenecen a hogares de estratos socio-económicos bajos (Bronfenbrenner, Belsky & Steinberg, 1976; Belsky & Steinberg, 1979; en Bronfenbrenner, 1987).

Ahora bien, en la Argentina urbana la escolarización temprana no es un fenómeno generalizado y mucho menos homogéneo en la estructura social. En efecto, la inclusión en un proceso de formación a temprana edad —entre los 2 y los 5 años— en centros de desarrollo infantil, alcanza a un poco más de la mitad de este grupo en la Argentina urbana (63%). Es importante considerar que la sala de 5 años es obligatoria y que la inclusión en la misma es casi total.

La propensión de los niños y niñas en esta edad a participar de un proceso de formación escolar, se incrementa significativamente en el estrato medio alto. Los sectores bajos y medios presentan un nivel de inclusión en el proceso de formación similar, menor al que registran los sectores medios altos, pero también mayor al registrado entre los niños y niñas más pobres (ver Tabla Nº 1).

La escolarización entre los 2 y los 5 años de edad, es levemente superior en los hogares no monoparentales frente a los monoparentales, básicamente como efecto de una mayor exclusión educativa de los niños y niñas en familias monoparentales extensas, probablemente como consecuencia de contar con otros familiares para el cuidado de los niños y niñas (ver Tabla Nº 1).

A partir de la revisión bibliográfica y el ejercicio empírico realizado, hemos podido identificar algunos de los factores que se asocian con la probabilidad de festejar el cumpleaños, de ser receptor o receptora de cuentos, y de estar incluido o incluida en un proceso de escolarización.

En esta aproximación avanzamos con la construcción de una variable índice que consideró en situación de déficit en el proceso de crianza y socialización a aquellos niños y niñas que registraran al menos dos de las siguientes situaciones: niños y niñas que no festejaron su cumpleaños; niños y niñas que comparten cama o colchón para dormir; niños y niñas que no suelen ser receptores o receptoras de historias orales, y niños y niñas entre 2 y 5 años de edad, que no asisten a un centro de educación. El 26% de los niños y niñas registran déficit en los procesos de crianza y socialización bajo los parámetros considerados.

En los modelos de regresión logística que analizaremos a continuación, hemos incluido un conjunto de atributos (estrato socio-económico, tipo de hogar y el carácter de extenso o no del mismo) que explican el 28,6% del déficit en los procesos de crianza y socialización de los niños y niñas menores de 6 años.

En el primero de los modelos de regresión se puede advertir que la propensión a experimentar déficit en los procesos de crianza y socialización en los primeros años de vida, es significativamente mayor a medida que baja el estrato socio-económico de los hogares[8]. Un niño o niña en el 25% más pobre registra 12 veces más "chance"

[8] A partir del examen del signo positivo o negativo y del valor numérico del coeficiente de regresión (coeficiente beta estandarizado (B)), se puede evaluar la fuerza y sentido de la categoría en la explicación del déficit en los procesos de crianza y socialización. Un coeficiente positivo y de alto valor indica que la categoría en cuestión es un atributo mejor que la categoría de referencia para explicar la situación de déficit en los procesos de socialización, mientras que el valor negativo indica lo contrario.

TABLA Nº 1. Propensión a no festejar el cumpleaños, a compartir cama para dormir, a no ser receptor de narraciones orales y/o a no asistir a un centro educativo por tipo de familia y estrato socio-económico. En porcentajes (%)

Niños, niñas de 0 a 5 años		No festejar el cumpleaños	Compartir cama	No ser receptor de cuentos	No asiste a un centro educativo
		1-5 años	0-5 años	0-5 años	2-5 años
Total		**14,7**	**23,0**	**34,5**	**36,9**
Hogar familiar	**No Monoparental ©**	13,3	22,3	34,1	36,3
	Monoparental	25,3*	28,2*	37,3*	41,0*
	Núcleo Completo ©	10,8	19,2	29,4	36,9
	Núcleo Completo Extenso	12,4	29,5*	47,2*	34,4
	Núcleo Incompleto	43,4*	41,2*	37,2*	30,7
	Núcleo Incompleto Extenso	13,9*	22,9*	37,7*	46,0*
Estrato socioeconómico (cuartiles)	**Medio Alto ©**	2,7	10,9	16,3	20,6
	Medio	8,8*	18,8*	25,4*	36,2*
	Bajo	14,4*	20,9*	39,2*	36,8*
	Muy Bajo	30,2*	38,7*	53,7*	51,5*
1° y 10° deciles	**10% más alto ©**	2,8	8,7	12,2	18,3
	10% más bajo	48,2*	51,5*	72,3*	50,5*

0-5 años / N= 1681.
* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).
© Categoría de referencia
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA).

de experimentar situaciones deficitarias en las oportunidades de estimulación social y emocional, que un niño o niña en el 25% más alto; mientras que un niño o niña de sectores populares 5 veces más, y uno de sectores medios 2 veces más, que otro niño o niña de estratos medios profesionales (ver Tabla Nº 1A)[9].

La estratificación social determina de modo significativo los procesos de crianza y socialización en los primeros años de vida; sin embargo también parece intervenir el tipo de familia. En efecto, los niños y niñas en hogares monoparentales tienen casi 2 veces más "chance" de experimentar una situación de déficit en los procesos de estimulación social, emocional e intelectual aquí considerado, que un niño o niña en hogares no monoparentales, es decir, con un núcleo conyugal completo. Sin embargo, cabe preguntarse qué sucede cuando en los hogares extensos, se mantiene esta asociación entre la monoparentalidad y la mayor propensión al déficit en las condiciones de crianza y socialización.

Los niños y niñas en hogares extensos tienden a experimentar situaciones de déficit en mayor medida que en los hogares no extensos, y esto parece

[9] Esta afirmación podemos realizarla a través de la lectura del Exp(b) en la Tabla 1A. La función del Exp(b) es la de describir el comportamiento de cada variable indicando la probabilidad de que un suceso ocurra, dado un atributo determinado y manteniendo constante el resto de las variables (siempre respecto de la categoría de referencia).

suceder con relativa independencia del estrato social y del tipo de hogar. Sin embargo, en el caso de familias monoparentales de sectores populares y medios, éstas suelen ser un ámbito más propicio para la crianza y socialización de los niños y niñas que los hogares monoparentales muy vulnerables. En efecto, en los hogares con núcleo conyugal incompleto, en condiciones de pobreza, y extensos, se profundizan las condiciones de vulnerabilidad en los primeros años de vida. Tanto es así que un niño o niña, en un hogar con los atributos señalados, tiene 2 veces más "chance" de ver empobrecidas sus oportunidades de crianza y socialización, que un niño o niña en hogares no monoparentales, o en hogares monoparentales no extensos, e incluso en monoparentales extensos populares.

TABLA Nº 1A. Factores que se asocian a la propensión a experimentar déficit en las condiciones de crianza y socialización en niños, niñas entre 0 y 5 años

	1° modelo		2° modelo	
	B	**Exp(b)**	**B**	**Exp(b)**
Hogar Monoparental	**0,658****	*(1,931)*	**0,679****	*(1,971)*
No Monoparental©				
Hogar Extenso	**0,438****	*(1,550)*	**0,439****	*(1,551)*
Hogar Familiar No Extenso ©				
Hogar Monoparental*Hogar Extenso	**-0,691***	*(0,501)*	**-1,118****	*(0,327)*
Hogares No Monoparental y Hogares Monoparentales No Extensos ©				
Estrato Muy Bajo	**2,520****	*(12,430)*	**2,445****	*(11,526)*
Estrato Bajo	**1,692****	*(5,428)*	**1,699****	*(5,469)*
Estrato Medio	**1,054****	*(2,869)*	**1,065****	*(2,902)*
Estrato Medio Alto ©				
Hogar Monoparental*Hogar Familiar Extenso*Estrato Muy Bajo			**0,751***	*(2,120)*
Hogar No Monoparental, Monoparental No Extenso de otros estratos sociales ©				

0-5 años / N= 1681.
© Categoría de referencia
* Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,05 por ciento
** Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,01 por ciento
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA)

II. Edad escolar (6-12 años)

Los niños y niñas acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización que han desarrollado principalmente en el marco de sus familias y de su entorno comunitario. A partir del ingreso en la escuela, el niño o la niña se socializa en la interacción con sus pares en el barrio, en la escuela, en las instituciones donde realiza actividades extra-escolares (el club, la escuela de música, danzas, etc.), y a través de esas múltiples interrelaciones construye su identidad social. En la relación con sus pares va encontrando sus límites psicológicos y sociales, y sus sentimientos de autoestima comienzan a sustentarse más en dichas relaciones. Se trata de un proceso que se desarrolla en un contexto social, político, cultural, histórico determinado, en el que la familia adjudica su impronta a la formación de la personalidad, y la interacción con otras agencias y otras personas contribuye a los procesos de integración social (Griffa-Moreno, 2001; López, 2003; Lezcano, 1999; Tuñón, 2009).

Con el objeto de aproximarnos a este proceso es que optamos por mantener el indicador de festejo del cumpleaños como indicador de "estímulo social", y por incorporar la participación en actividades extra-escolares deportivas y culturales como indicadores de las oportunidades de socialización con grupos de pares, de desarrollo de capacidades de comunicación, y de integración grupal. Asimismo, consideramos un indicador de déficit educativo que mide la proporción de niños y niñas que no asisten a la escuela o se encuentran en un año inferior al correspondiente a su edad. Este último indicador lo consideramos una aproximación al tipo de socialización que desarrollan los niños y niñas en el ámbito escolar, considerando que aquellos niños y niñas que pasan por situaciones de exclusión educativa, y/o de repitencia, ven afectada su posibilidad de encontrar su lugar de pertenencia a un grupo, y de ganar confianza y estabilidad.

(a) El festejo del cumpleaños

Dos de cada diez niños o niñas en edad escolar, no suele festejar su cumpleaños. En los hogares monoparentales no suele hacerlo en una proporción levemente mayor que en los hogares no monoparentales. Es mayor la desigualdad en los hogares no monoparentales y monoparentales extensos donde los niños y niñas registran mayor propensión a no festejar su cumpleaños, que en los hogares con núcleo conyugal completo no extensos (ver Tabla Nº 2).

La probabilidad de que un niño o niña no festeje su cumpleaños se incrementa a medida que desciende el nivel socio-económico. La brecha de desigualdad es significativa: un niño o niña en el 10% más pobre tiene casi 8 veces menos "chances" de festejar su cumpleaños que un niño o niña en el 10% más rico (ver Tabla Nº 2).

(b) El hábito de la lectura

El 47,9% de los niños y niñas en edad escolar no suele tener hábito de lectura. Esta falta de hábito es mayor entre los niños y niñas en hogares monoparentales que en los no monoparentales, siendo el déficit mayor aún en los hogares extensos de ambos tipos.

La desigualdad social en este hábito es menor que en otros de los indicadores considerados. Los niños y niñas en los estratos bajo y medio tienden a tener una similar propensión a no leer, mientras que la diferencia más significativa se presenta respecto de los niños y niñas del estrato medio alto (ver Tabla Nº 2).

(c) Participación en actividades extra-escolares deportivas y/o artísticas

El 60,7% de los niños y niñas de edades entre los 6 y los 12 años no realiza actividades deportivas extra-escolares, ni artísticas o culturales.

Los niños y niñas en edad escolar registran una leve mayor propensión a realizar actividades deportivas y artísticas en los hogares no monoparentales que en los monoparentales; aunque es clara la mayor propensión a no realizar estas actividades en el marco de los hogares no monoparentales extensos y en los hogares monoparentales no extensos.

La propensión a no poder acceder a este tipo de estímulos deportivos y culturales es mayor a medida que disminuye el estrato socio-económico de los niños y niñas. La probabilidad que tiene un niño o niña de acceder a alguna de estas actividades en el 10% más pobre, es casi 4 veces menor a la que tiene un niño o niña en el 10% más rico (ver Tabla Nº 2).

(d) Escolarización

Si bien los niveles de cobertura en el ingreso al nivel primario son casi plenos en la Argentina urbana, cabe reconocer una proporción de niños y niñas con déficit educativo. Esto es, niños y niñas que no asisten a la escuela básica o que se encuentran en un año inferior al correspondiente a su edad. Dicho déficit es mayor entre los niños y niñas más pobres, que entre los más aventajados. En efecto, un niño o niña en el 10% de los hogares más pobres, tiene casi 3 veces más "chances" de no asistir o encontrarse retrasado respecto de su edad en el trayecto educativo, que un par en el 10% más rico (ver Tabla Nº 2).

Los niños y niñas en los hogares monoparentales registran mayor propensión a no estar asistiendo a la escuela o a encontrarse rezagados en el trayecto educativo; dicha propensión es especialmente significativa en los hogares extensos frente a los no extensos.

TABLA Nº 2. Propensión a no festejar el cumpleaños, no participar en actividades deportivas u artísticas extraescolares, y al déficit educativo por tipo de hogar y estrato socio-económico. En porcentajes (%)

Niños, niñas de 6-12 años		No festejar el cumpleaños	No tener hábito de lectura	No realizar actividades deportivas ni artísticas	Déficit educativo
Total		**20,7**	**47,9**	**60,7**	**7,4**
Hogar familiar	**No Monoparental ©**	20,2	47,1	61,6	7,3
	Monoparental	23,2*	52,0*	56,3	8,2*
	Núcleo Completo ©	18,1	45,9	58,6	6,8
	Núcleo Completo Extenso	29,0*	52,3*	74,2*	9,2*
	Núcleo Incompleto	21,3*	45,2	60,4*	6,1
	Núcleo Incompleto Extenso	24,8*	57,6*	52,9	9,9*
Estrato socioeconómico (cuartiles)	**Medio Alto ©**	6,0	34,8	34,2	4,9
	Medio	15,4*	49,1*	58,8*	7,4*
	Bajo	22,2*	54,2*	70,9*	7,3*
	Muy Bajo	37,8*	54,1*	79,3*	9,9*
1° y 10° deciles	**10% más alto ©**	6,6	25,4	21,4	4,4
	10% más bajo	51,9*	58,5*	82,9*	12,4*

6-12 años / N= 2284.
* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).
© Categoría de referencia
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA).

Para esta población de niños y niñas de edades entre 6 y 12 años, construimos una variable índice que consideró en situación de déficit en el proceso de socialización, a aquellos niños y niñas que registraran al menos dos de las siguientes situaciones: niños y niñas que no festejaron su cumpleaños; niños y niñas que no tienen hábito de lectura; niños y niñas que no realizan actividades deportivas y culturales extra-escolares, y/o que registran déficit educativo. El 42,7% de los niños y niñas de edades entre los 6 y los 12 años registran déficit en los procesos de socialización así definidos.

El modelo de estimación de la probabilidad de registrar déficit en los procesos de socialización, muestra un buen ajuste de los datos (64,9%). Dicho modelo de regresión permite advertir que la propensión a experimentar déficit en los procesos de socialización, es claramente mayor en situación de pobreza. En efecto, un niño o una niña en el 25% más pobre, registra 1,6 veces más "chance" de experimentar situaciones deficitarias en el proceso de socialización, que un niño o niña en el 25% medio alto.

El tipo de hogar no se presenta como un factor relevante en la explicación del déficit en los procesos de socialización de los niños y niñas en edad escolar. Adquiere relevancia el hogar extenso como espacio que crea mayor vulnerabilidad ante la oportunidad de ser estimulado social, emocional e intelectualmente. Ahora, cabe preguntarse si el hogar extenso en sí mismo es un factor explicativo o si su asociación a condiciones de pobreza tiende a generar mayor propensión al déficit en estos procesos.

La incorporación de la interacción entre el tipo de hogar, el atributo de extenso y la condición de pobreza, no agrega mayor especificidad al modelo y nos permite afirmar que en este grupo de edad, el carácter de extenso de los hogares, con independencia de si el núcleo conyugal es completo o incompleto, y de la condición social del mismo, representa un factor de riesgo en los procesos de socialización de los niños y niñas de edades entre los 6 y los 12 años (ver Tabla Nº 2A).

III. En la adolescencia

En la adolescencia, la familia y la escuela comienzan a compartir espacio con otras redes de relaciones y espacios sociales, entre los que se destacan el grupo de pares y otros ámbitos alternativos de encuentro con amigas y amigos. Estudios cualitativos recientes señalan que las redes sociales, que antes se tejían en los clubes sociales y deportivos, o en los centros nocturnos, en muchos casos han pasado a articularse en redes virtuales a través de sitios como My Space, Fotolog o Facebook (Urresti, 2008).

Estas redes sociales son exploradas aquí, en el mundo de relaciones con grupos de pares en actividades extra-escolares, en ámbitos deportivos y culturales, en el espacio privilegiado de la escuela, en el hábito de lectura y en el acceso a Internet como aproximación a los espacios de intercambio virtuales.

(a) Acceso a Internet y hábito de lectura

Casi 4 de cada diez adolescentes urbanos no suele utilizar Internet, ni en el ámbito de su hogar, ni en otros espacios sociales. A medida que disminuye el estrato social disminuye la propensión de los adolescentes a utilizar Internet. La brecha de desigualdad social es muy relevante, si consideramos que el 10% de los adolescentes y de las adolescentes más pobres tienen 24 veces menos "chance" de utilizar Internet, que los sujetos adolescentes del 10% más rico.

Estas desigualdades sociales también se registran —aunque no en igual magnitud— según el tipo de hogar. En efecto, los adolescentes y las adolescentes en los hogares monoparentales presentan menor propensión a utilizar Internet que los sujetos adolecentes en hogares no monoparentales (ver Tabla Nº 3).

Más de 4 de cada diez adolescentes no tiene hábito de lectura. A medida que disminuye el estrato social se incrementa la situación de déficit, y la misma es mayor en hogares monoparentales que en hogares no monoparentales, siendo el déficit mayor en los extensos no monoparentales y en los no extensos monoparentales (ver Tabla Nº 3).

(b) Participación en actividades deportivas y/o artísticas extra-escolares

Más de 5 de cada diez adolescentes no suele realizar actividades físico-deportivas, ni artísticas o culturales extra-escolares. No se registra diferencia significativa por tipo de hogar, aunque se mantiene

TABLA Nº 2A. Factores que se asocian a la propensión a experimentar déficit en las condiciones de crianza y socialización en niños, niñas entre 6 y 12 años

	1° modelo		2° modelo	
	B	**Exp(b)**	**B**	**Exp(b)**
Hogar Monoparental	**-0.007**	*(0,993)*	**-0,009**	*(0,991)*
No Monoparental©				
Hogar Extenso	**0,391****	*(1,478)*	**0,390****	*(1,477)*
Hogar Familiar No Extenso ©				
Hogar Monoparental*Hogar Extenso	**-0,220**	*(0,802)*	**-0,170**	*(0,844)*
Hogares No Monoparental y Hogares Monoparentales No Extensos ©				
Estrato Muy Bajo	**1,689****	*(5,415)*	**1,702****	*(5,487)*
Estrato Bajo	**1,469****	*(4,344)*	**1,467****	*(4,337)*
Estrato Medio	**0,879****	*(2,337)*	**0,848****	*(2,334)*
Estrato Medio Alto ©				
Hogar Monoparental*Hogar Familiar Extenso*Estrato Muy Bajo			**-0,130**	*(0,873)*
Hogar No Monoparental, Monoparental No Extenso de otros estratos sociales ©				

6-12 años / N= 2284.
© Categoría de referencia
* Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,05 por ciento
** Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,01 por ciento
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA)

el mayor déficit relativo de los adolescentes y las adolescentes en hogares extensos no monoparentales y en no extensos monoparentales. La mayor desigualdad es socio-económica: a medida que disminuye el estrato socio-económico se incrementa la probabilidad de no acceder a este tipo de estímulos en un espacio alternativo al escolar (ver Tabla Nº 3).

(c) Escolarización

La situación de déficit educativo, considerando no sólo a aquellos y a aquellas adolescentes que no asisten a la escuela sino también a quienes no se encuentran en el año correspondiente a su edad, alcanza un 32,4% entre adolescentes de 13 a 17 años de edad.

Los sujetos adolescentes en los hogares

monoparentales registran mayor déficit educativo que los adolescentes y las adolescentes en hogares no monoparentales, y se mantiene el mayor déficit relativo de los sujetos adolescentes en hogares extensos no monoparentales y en los no extensos monoparentales.

A medida que disminuye el estrato socio-económico de los sujetos adolescentes se incrementa la propensión a no estar en la escuela o a estar en un año inferior al correspondiente a su edad. Un adolescente o una adolescente en el 10% más pobre, registra casi 9 veces más "chance" que un adolescente o una adolescente en el 10% más rico, de estar fuera de la escuela o en un año inferior al correspondiente a su edad (ver Tabla Nº 3).

TABLA Nº 3. Propensión a no accede al uso de Internet, a no tener hábito de lectura, no participar en actividades deportivas u artísticas extraescolares, y tener déficit educativo por tipo de hogar y estrato socio-económico

Adolescentes de	13-17 años	No acceder a Internet	No tener hábito de lectura	No realizar actividades deportivas ni artísticas	Déficit educativo
Total		**38,7**	**46,1**	**55,3**	**32,4**
Hogar familiar	**No Monoparental ©**	38,1	45,0	56,1	31,0
	Monoparental	41,4*	50,6*	51,9	39,1*
	Núcleo Completo ©	34,4	42,6	54,4	27,3
	Núcleo Completo Extenso	54,3*	55,9*	63,2*	47,1*
	Núcleo Incompleto	44,8*	57,7*	54,8*	41,3*
	Núcleo Incompleto Extenso	37,4*	42,6	48,6	36,5*
Estrato socioeconómico (cuartiles)	**Medio Alto ©**	10,8	38,3	37,1	14,2
	Medio	34,4*	47,9*	56,2*	32,8*
	Bajo	50,1*	46,1*	65,1*	37,6*
	Muy Bajo	65,3*	53,4*	66,2*	49,1*
1° y 10° deciles	**10% más alto ©**	2,8	29,1	28,1	6,7
	10% más bajo	67,4*	57,5*	66,3*	58,2*

13-17 años / N= 1743.
* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).
© Categoría de referencia
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA).

En el caso de los sujetos adolescentes de edades entre los 13 y los 17 años, construimos una variable índice que consideró en situación de déficit en el proceso de socialización, a aquellos sujetos adolescentes que registraran al menos dos de las siguientes situaciones: adolescentes que no tienen hábito de lectura; adolescentes que no suelen acceder a Internet; adolescentes que no realizan actividades deportivas y culturales extra-escolares; y/o que registran déficit educativo. El 53% de los sujetos adolescentes de edades entre los 13 y los 17 años registran déficit en los procesos de socialización así definidos.

El modelo de estimación de la probabilidad de registrar déficit en los procesos de socialización, muestra un muy buen ajuste de los datos (80%). Este déficit en los sujetos adolescentes, claramente está asociado con la situación de pobreza. Un adolescente o una adolescente en el 25% más pobre, registra 8 veces más "chance" de experimentar situaciones deficitarias en el proceso de socialización, que un adolescente o una adolescente en el 25% medio alto. En este sentido, la situación socio-económica es un factor que se asocia de modo significativo con los procesos de socialización, con relativa independencia del tipo de hogar.

Por otra parte, el tipo de hogar en términos de monoparentales versus no monoparentales, no es un factor relevante, aunque sí lo es el carácter de extenso o no de los mismos. Los adolescentes y las adolescentes en hogares extensos tienen 2 veces más "chance" de experimentar situación de déficit en los procesos de socialización, que los adolescentes y las adolescentes en hogares no extensos. Sin embargo, en el caso de familias monoparentales de sectores populares y medios, suele ser un ámbito más propicio para la socialización de los sujetos adolescentes que en el caso de hogares monoparentales muy pobres. En efecto, en los hogares con núcleo conyugal incompleto, en condiciones de pobreza, y extensos, se profundizan las condiciones de vulnerabilidad en los sujetos adolescentes. Tanto es así que un adolescente o una adolescente, en el marco de un hogar monoparental, en el estrato muy bajo y en un hogar extenso, tiene 2 veces más "chance" de ver empobrecidas sus oportunidades de socialización que un adolescente o una adolescente en hogares con núcleo conyugal completo, o en hogares con núcleo conyugal incompleto, e incluso cuando este último es extenso pero de sectores medios y populares.

TABLA Nº 3A. Factores que se asocian a la propensión a experimentar déficit en las condiciones de crianza y socialización en niños, niñas entre 13 y 17 años

	1° modelo		2° modelo	
	B	**Exp(b)**	**B**	**Exp(b)**
Hogar Monoparental	**-0,068**	*(0,934)*	**-0,053**	*(0,949)*
No Monoparental©				
Hogar Extenso	**0,802****	*(2,231)*	**0,809****	*(2,247)*
Hogar Familiar No Extenso ©				
Hogar Monoparental*Hogar Extenso	**-0,930****	*(0,395)*	**-1,166****	*(0,312)*
Hogares No Monoparental y Hogares Monoparentales No Extensos ©				
Estrato Muy Bajo	**2,118****	*(8,312)*	**2,022****	*(7,553)*
Estrato Bajo	**1,503****	*(4,494)*	**1,516****	*(4,554)*
Estrato Medio	**0,964****	*(2,622)*	**0,972****	*(2,643)*
Estrato Medio Alto ©				
Hogar Monoparental*Hogar Familiar Extenso*Estrato Muy Bajo			**0,873****	*(2,394)*
Hogar No Monoparental, Monoparental No Extenso de otros estratos sociales ©				

13-17 años / N= 1743.
© Categoría de referencia
* Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,05 por ciento
** Coeficientes beta estandarizados significativos a 0,01 por ciento
Fuente: EDSA 2007-2009, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA)

4. **Síntesis y consideraciones finales**

Las oportunidades de socialización en diversos entornos sociales, exigen a los niños, niñas y adolescentes una participación activa en procesos de adaptación a diferentes personas, actividades, situaciones y entornos, lo cual representa aspectos positivos que mejoran el alcance y la flexibilidad de las competencias cognitivas y de las habilidades sociales del niño o la niña y del sujeto adolescente. Sin embargo, las desigualdades sociales en las oportunidades de socialización en diversos entornos sociales en la Argentina urbana, son regresivas a medida que disminuye el estrato social de los niños, niñas y adolescentes. Este factor de desigualdad social es claramente determinante de

las estructuras de oportunidades de niños, niñas y adolescentes en el acceso a más y mejores estímulos emocionales, sociales e intelectuales.

En los primeros años de vida, a diferencia de lo observado a nivel de los niños y niñas en edad escolar y de los sujetos adolescentes, el atributo de monoparentalidad del hogar aparece como un factor significativo y determinante de la propensión a experimentar déficit en los procesos de crianza y socialización. En efecto, los niños y niñas en hogares con núcleo conyugal incompleto, se revelan como un ámbito deficitario para el desarrollo, en aspectos estructurantes de su desarrollo integral. Ahora, cuando nos preguntamos si la monoparentalidad mantiene su influencia negativa —aún en condiciones de hogar extenso—, se reconoce, por un lado, que los hogares extensos en general tienden a ser espacios de crianza y socialización positivos, aún en el contexto de hogares monoparentales, es decir, que las desventajas sociales asociadas a la situación de monoparentalidad son relativizadas cuando ese núcleo incompleto es acompañado de otros adultos que colaboran en el sostenimiento y reproducción doméstica del hogar. Sin embargo, esta situación parece ser válida en los estratos medios y populares, porque cuando los hogares son monoparentales, extensos y altamente vulnerables en términos socio-económicos, se constituyen en espacios poco satisfactorios para la crianza y socialización de los sujetos más pequeños del grupo familiar.

Entre los niños y niñas en edad escolar, adquiere particular relevancia el hogar extenso como espacio que crea mayor vulnerabilidad ante la oportunidad de ser estimulado social, emocional e intelectualmente, con independencia del tipo de estructura familiar. Si bien son pocos los antecedentes de estudios sobre este tipo de configuración familiar, podemos conjeturar que en una etapa vital en que los niños y niñas deben encontrar en la familia y sus interacciones el núcleo primario de socialización en el que puedan aprender los valores básicos y las pautas de interacción, los padres y madres o adultos responsables cuentan con escasos recursos psicológicos para la contención emocional y para la estimulación social e intelectual del niño o la niña, cuando se trata de hogares extensos. Cabe deducir que en el marco de estos hogares en los que se expresan diversos tipos de vínculos, son varias las personas adultas las que ejercen funciones jerárquicas similares, con la consecuente confusión de roles familiares en el ejercicio de la autoridad, en la comunicación, y en la trasmisión de afecto, lo que ha de tener repercusión negativa en la estimulación y construcción de oportunidades diversas de socialización para los niños y niñas.

Entre los adolescentes y las adolescentes la condición de monoparentalidad del hogar no aparece como un factor determinante de las oportunidades de socialización. Al igual que en los niños y niñas en edad escolar, el carácter de extenso o no de las familias adquiere relevancia como factor explicativo de las menores estructuras de oportunidades en los procesos de socialización. Aunque en el caso de los sujetos adolescentes adquiere especificidad, dado que este factor no parece ser perjudicial en el marco de hogares monoparentales en sectores medios y populares en los que probablemente se genera un clima de cohesión social y solidaridad que en otros estudios se reconoce. Sin embargo, cuando los adolescentes y las adolescentes viven en hogares de núcleo conyugal incompleto, extensos y en condiciones de alta vulnerabilidad social, las estructuras de oportunidades de socialización son claramente menores que las que tienen otros sujetos jóvenes.

Los procesos de socialización en la primera infancia y en la adolescencia, de alguna manera se emparentan en la situación de déficit en los hogares monoparentales, extensos y altamente vulnerables. Es probable que en muchos de estos hogares convivan niños y niñas pequeños producto del embarazo adolescente.

Las evidencias construidas en esta investigación, indicarían que transcurrir la niñez y la adolescencia en situación de pobreza compromete claramente los procesos de crianza y socialización. La incorporación del tipo de hogar como variable de análisis, nos ha permitido explorar en la construcción de evidencia la complejidad de la problemática de los procesos de crianza y socialización. El análisis de dicha evidencia, junto a otras tantas aproximaciones cualitativas, nos permite conjeturar que la ausencia de otro sujeto adulto en el hogar suma dificultades al desarrollo de estos procesos, en tanto se reducen las horas de atención brindada a los niños y niñas a la figura de un solo sujeto adulto, lo cual posiblemente represente una sobrecarga física y psicológica para el mismo, que debe asumir en soledad las responsabilidades de los trabajos domésticos y la manutención del hogar. Sin embargo, esto sólo

parece aplicable a la primera infancia y sería un efecto controlado en el caso de las familias extensas de sectores medios y populares.

Trascurrir la primera infancia y la adolescencia en situación de alta vulnerabilidad social compromete más los procesos de crianza y socialización cuando el hogar es monoparental y extenso. En este sentido, no se puede descartar el efecto del tipo de familia y su carácter de extensa en las oportunidades de socialización y crianza de los niños y niñas, aún cuando los mismos se encuentran fuertemente asociadas al deterioro económico del hogar.

Lista de referencias

Agudelo, M. E. (2005). "Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de agresión". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 1 (3), pp. 153-180.

Berger, P. & Luckman, Th. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Buvinic, M. (1997a). *Women in poverty: A New Global Underclass*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace Stable. Recuperado el 12/10/2009, de:
http://www.jstor.org/stable/1149088.

Buvinic, M. & Gupta G. R. (1997b). *Female-Headed Households and Female- Mainted families: Are they Worth Targeting to Reduce Povertyin Developing Countries?* Universidad de Chicago. Recuperado el 8/9/2009, de:
http://www.jstor.org/stable/1154535

Carli, S. (1999). "La infancia como construcción social". En Carli, S. *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, (pp. 11-36). Buenos Aires: Santillana.

Cepal (1994). *Familia y futuro: un programa regional en América Latina y el Caribe.* Serie Libros de la Cepal, 37. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

DII-Odsa (2004). *Barómetro de la Deuda Social Argentina*/ 1. Las Grandes Desigualdades. Buenos Aires: Departamento de Investigación Institucional, UCA.

DII-Odsa (2005). *Barómetro de la Deuda Social Argentina*/ 2. Las Desigualdades Persistentes. Buenos Aires: Fundación Arcor y Educa.

DII-Odsa (2007). *Barómetro de la Deuda Social Argentina*/ 3. Progresos Sociales 2004- 2006. Buenos Aires: Fundación Arcor y Educa.

DII-Odsa (2008). *Barómetro de la Deuda Social Argentina*/ 4. Índices de Desarrollo Humano y Social: 2004- 2007. Buenos Aires: Fundación UCA.

DII-Odsa (2009). *Barómetro de la Deuda Social Argentina*/ 5. La Deuda Social Argentina: 2004-2008. El Desarrollo Humano y Social en la Argentina en los umbrales del bicentenario. Buenos Aires: Fundación UCA.

García, B. & Oliveira O. (2005). "Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar". En Revista *Papeles de Población enero- marzo, 43,* pp. 29-51.

Griffa, M. C. & Moreno, J. E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Kish, L. (1995). Diseño estadístico para la investigación. Madrid: CIS.

Lezcano, A. (1999). "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización". En S. Carli. *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, (pp. 11-39) Buenos Aires: Santillana.

López, N. (2003). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE- Unesco- Documento para discusión.

Mayer, E. S. (1997). *What Money Can´t Buy. Family income and children´s life chances*. Cambridge-London: Harvard University Press.

Montoya, B. & Landero, R. (2008). "Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familia monoparentales y biparentales". *Revista Psicología y Salud, 18. pp. 117- 122.*

Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós, Colección Tramas Sociales, Vol. 39.

Rubio, J. C. (2009). "El festejo de cumpleaños". En I. Tuñón (2009). *Argentina 2004- 2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia.* Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.

Salvia, A. & Tuñón, I. (2003). *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina.* Buenos Aires:

Documento de trabajo Friederich Stiftung.
Tuñón, I. & Miguel, L. (2007). Argentina 2006: Condiciones de vida de la niñez. Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.
Tuñón, I. (2008). Argentina 2007: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia. Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.
Tuñón, I. (2008). "Condiciones materiales de vida, socialización y formación de niños, niñas y adolescentes en la Argentina urbana". Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional de Políticas Sociales, Asociación de Políticas Sociales, Santa Fe, 12 al 14 de noviembre de 2008.
Tuñón, I. (2009). Argentina 2004 - 2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia. Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.
Urresti, M. (2000). "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". *Revista Encrucijadas, 6 (2), pp. 36-43.*
Urresti, M. (2008). "Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información". Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Referencia:

Ianina Tuñón, "Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 903 - 920.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires*

*Laura Santillán***
Universidad de Buenos Aires y Conicet, Argentina.

Primera versión recibida marzo 1 de 2010; versión final aceptada mayo 4 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo propongo una exploración antropológica sobre la crianza y la educación infantil en contextos de desigualdad social. El interés es discutir una serie de supuestos que suelen limitar las prácticas educativas de los sectores subalternos a "pautas tradicionales" y "privativas del mundo familiar". Sin embargo, en las iniciativas domésticas sobre la crianza y el cuidado infantil que analizo, intervienen actores esperables para ello y también un conjunto de sujetos e instituciones no formalizadas pero que se tornan relevantes en la cotidianeidad de los territorios de pertenencia de los niños y niñas. Para el análisis me basaré en las entrevistas y en los registros de tipo etnográfico que llevé a cabo en asentamientos ubicados en la zona norte del Gran Buenos Aires, Argentina.*

Palabras clave: crianza, educación familiar, infancia, barrios populares, desigualdad social, vida cotidiana.

As Configurações Sociais da criação em Bairros Populares do Grande Buenos Aires

• ***Resumo:*** *Neste artigo proponho uma exploração antropológica sobre a formação e a educação infantil em contextos de desigualdade social. O objetivo consiste em discutir uma serie de supostos que costumam limitar as práticas educativas dos setores subalternos às "pautas tradicionais" e "privativas do mundo familiar". No entanto, nas iniciativas domésticas sobre a educação e o cuidado infantil analisados, temos a intervenção de fatores esperáveis para isso como também um conjunto de sujeitos e instituições não formalizadas, mas que tornam-se relevantes na cotidianidade dos territórios de filiação dos meninos e das meninas. Basearei a minha analise nas entrevistas e nos registros etnográficos realizados em assentamentos localizados na zona norte do Grande Buenos Aires, Argentina.*

Palavras-chave: educação, educação familiar, infância, bairros populares, desigualdade social, vida cotidiana

Social configurations of rearing in popular neighborhoods in Great Buenos Aires

• ***Abstract:*** *In this article we put forward an anthropological investigation regarding the upbringing and the care of childhood in contexts of inequality and social transformation. The interest is to discuss certain assumptions that tend to limit the educational practices of poor sectors to "traditional patterns" and as restricted to the privacy of family life. However, a number of expectable actors intervene in the domestic initiatives related to the upbringing and the attention of children that we analyze, but also a set of subjects and non formalized institutions become relevant in every-day life in these territories where the children belong to. We will base our analysis in the interviews and the ethnographic records that we carried out in settlements located in the north area of the Gran Buenos Aires, Argentina.*

Keywords: upbringing, family education, childhood, poor neighborhoods social inequality, every-day life.

---

* Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora entre agosto de 2001 y julio de 2007, con la financiación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Resolución Nº 5398/2001), y que continúa desde el año 2008 y en la actualidad, bajo la financiación del Conicet (Resolución de designación Nº 232/2008).
** Doctora en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: laursantillan@gmail.com

-1. Introducción. -2. Acerca del abordaje. -3. El contexto de las iniciativas domésticas. -4. El barrio, la crianza y los sentidos que construyen los sujetos. -5. La crianza y el cuidado infantil en la trama de las vinculaciones y relaciones barriales. -6. Consideraciones Finales. –Lista de referencias.

1. Introducción

En este artículo propongo una exploración de tipo antropológica de los contenidos que adquieren las iniciativas domésticas y cotidianas relativas a la *crianza* y al *cuidado* infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires, Argentina.

El interés es poner de relieve el carácter específico y cultural de las formas familiares de la *crianza* y el *cuidado* infantil[1], pero también su sentido relacional y no cerrado a pautas fijas de comportamiento. En nuestra región, dentro del mundo académico y también fuera de él, es usual que las iniciativas educativas de los sectores subalternos suelan interpretarse, en forma lineal, de acuerdo con parámetros preestablecidos (de "estabilidad"/ "no estabilidad"), ligados casi siempre a referencias basadas en usos poco dinámicos de categorías tales como "capital cultural" y "estilos de vida" (de la pobreza).[2]

Por contrapartida a estos planteos, la hipótesis que atraviesa al siguiente artículo es que en los contextos contemporáneos de desigualdad y transformación social, las concepciones e iniciativas domésticas relativas a la *socialización* y la *crianza* de los niños y niñas se definen: a) en vista de cómo los propios sujetos adultos experimentan, asumen y significan los cambios en el contexto; b) y también en referencia a las vinculaciones que los tutores de los niños y niñas estrechan con diversos espacios que exceden el mundo "privado" de la vida doméstica. Nos referimos a actores y espacios comunitarios cuya existencia se relaciona con las configuraciones sociales y políticas que se produjeron en las últimas décadas en los barrios de pertenencia de los niños, niñas y jóvenes.

Por cierto, un conjunto de procesos que tuvieron lugar en las últimas décadas marcan nuestra contemporaneidad con rasgos muy distintos de los que experimentaron las generaciones que nos antecedieron. Al respecto, son insoslayables los efectos que produjeron en nuestra región los procesos de hegemonía neoliberal que tienen lugar desde mediados de la década del setenta, y más tarde el llamado proceso mundial de "globalización". Este proceso, caracterizado por una inusitada expansión de la interdependencia —fundamentalmente económica, pero también socio política— entre las distintas regiones del mundo, ha traído aparejado, entre otros, ciertos cambios en las pautas de consumo, en los intercambios culturales y en las condiciones sociales de vida. En nuestra región de América Latina, el ajuste en las economías durante los años ochenta y noventa implicó, además, la instauración de nuevas regulaciones y la pérdida de protecciones sociales y colectivas ligadas históricamente al trabajo (Basualdo, 2000, Duhau, 2001). Todas éstas, transformaciones que dejaron sus huellas en los modos de vida de bastos conjuntos poblacionales, aun cuando en nuestro país hayan mejorado algunos indicadores de empleo y de Producto Bruto Interno[3].

En consideración de este contexto de cambios, en el trabajo que presento aquí me interesa indagar los procesos de producción locales (domésticos y barriales) referidos a la *crianza* y a la *educación* infantil, sobre todo en atención a las apropiaciones que los sujetos realizan de los procesos más generales y en referencia a las vinculaciones con el entorno inmediato.

Para el análisis tendré en cuenta los registros de tipo etnográfico que realicé en el marco de una investigación más amplia que llevé adelante entre los años 2001 y 2007 y que continúo en la actualidad en barrios populares ubicados en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, Argentina. Una preocupación que recorre al proyecto general de investigación es el interés por comprender cómo se configuran, en relación con los sectores subalternos, los procesos de *producción* y *politización*[4] de la crianza y la

[1] En mi planteamiento, el término de *crianza* no se restringe al momento de la lactancia de los niños, ni se acota a un período etario (marcado por los primeros años de vida) sino que comprende en términos antropológicos un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los sujetos adultos identificamos con la atención infantil, y que connotan como crianza (que puede comprometer acciones relativas a la *formación*, el *cuidado,* el *esparcimiento*, la *salud*, la *alimentación,* la *educación,* entre otros).

[2] Al respecto, ver por ejemplo: Tenti-Fanfani (1992), Cervini (2002).

[3] Según lo detallan algunos estudios, el PBI en los últimos años en Argentina, creció. En simultáneo con ello persisten evidentes procesos de desigualdad, ya que lo que se experimenta es un estancamiento estructural de la economía de al menos tres décadas (Documento de la Central de los Trabajadores Argentinos, 2005).

[4] Uso el término de politización en referencia a la manera como en nuestras

educación infantil en los contextos contemporáneos de desigualdad social. También reconocer, tal como daré cuenta aquí, el carácter eminentemente social y relacional de un conjunto de iniciativas ligadas con el cuidado y la educación infantil que se traman en los espacios de vida inmediatos de los chicos y chicas (domésticos/familiares) y que se destacan por su relativo "anonimato" e "informalidad".

He organizado el artículo en cuatro apartados: en un primer momento me dedico a exponer algunas discusiones sobre el tema y planteo el abordaje; en un segundo apartado me aboco al reconocimiento del contexto en el cual tienen lugar las iniciativas domésticas sobre la crianza y el cuidado infantil; luego profundizo en los sentidos que los sujetos le otorgan a la crianza en vinculación con la significación que adquiere la vida en el barrio. Y en un último apartado me dedico al registro de los contenidos que adquieren las formas de crianza y cuidado de los niños y niñas al calor de las interacciones sociales dentro del barrio.

2. Acerca del abordaje

Dentro de las Ciencias Sociales, el abordaje de la *crianza* y la *socialización* infantil estuvo fuertemente presente en los momentos inaugurales de la disciplina antropológica, en la corriente norteamericana de *Cultura y personalidad.* Una de las mayores contribuciones de esta escuela, que reunió a varios de los discípulos de Boas (Mead, 1976 [1948]; Benedict, 1974 [1946]), a psiquiatras, psicólogas y psicólogos, ha sido el cuestionamiento, a través de estudios transculturales de la infancia y la adolescencia, de la universalidad de las pautas occidentales de crianza y las separaciones de las etapas de la vida (Mead, 1978 [1935]; 1948, Kardiner, 1955; Linton, 1955 [1945]; Benedict, 1974 [1946]). Un aspecto a señalar es que dentro de la producción antropológica clásica, las investigaciones sobre las formas de *crianza*, *educación* y *cuidado* de los niños y niñas han privilegiado el trabajo con población étnicamente diversa y por fuera de Occidente, quedando abierto el interrogante acerca de cómo estos mismos procesos se ponen en juego en contextos de desigualdad y asimetría en las sociedades urbanas y capitalistas. Junto con ello, una limitación de los estudios de la escuela de Cultura y Personalidad la constituye la noción de cultura en que se basaron, por cuanto la misma es entendida como una totalidad articulada y "homogénea" y en la cual cada sujeto es moldeado en una forma o modelo único.

En la actualidad, dentro de la Antropología y la Sociología de la familia, un conjunto de estudios se dedican a analizar desde una mirada crítica las formas de *crianza, educación* y *cuidado* que reciben los niños y niñas en contextos familiares atravesados por la desigualdad (Saraceno, 1995; Aguirre, 2003, 2005; Rodrigo, et al., 2006). Se trata de estudios que produjeron, por cierto, importantes avances relativos al reconocimiento de la tendencia actual de *individualización* de las formas de *atención* y *cuidado* infantil en el marco del quiebre de las protecciones colectivas más amplias[5]. Estos estudios sobresalen por el marcado interés en establecer clasificaciones y tipologías acerca de las modalidades de crianza, cuestión que valoramos pero intentamos trascender para habilitar otras miradas sobre el tema.

Considero que, dentro y fuera de nuestra disciplina, muchas veces predominan los juicios de valor y apriorismos antes que las explicaciones o descripciones de los fenómenos que se analizan sobre el *cuidado* y la *socialización* de las generaciones jóvenes. En ocasiones, no sólo cobran fuerza las prescripciones acerca de cómo se debe criar a los niños y niñas, sino que también se califican y evalúan las capacidades —o la falta de capacidad— de determinados sectores sociales para el cuidado infantil. Para los sectores populares, las descripciones muchas veces se sustentan en el presupuesto de que las iniciativas domésticas sobre la crianza tienen como rasgo principal su falta de *sistematicidad,* su *formalización* y su conformación a partir de *pautas culturales fijas en el tiempo*. Por cierto, un conjunto de estudios antropológicos dentro y fuera de nuestro país contribuyen a confrontar estas concepciones sobre la crianza y la educación y los modos de vida de los sectores subalternos (Neufeld, 1991, Fonseca, 1998, Scheper-Hughes, 1999, Batallán, 2002, Achilli, 2003, Cerletti, 2005, Cragnolino, 1995).

sociedades la *crianza,* la *educación* y la *atención* de los niños y niñas se constituyen, siempre en forma cambiante, como *cuestión pública* y *objeto de políticas del Estado*; a la vez que *demandan* por parte de determinados sujetos y conjuntos sociales a partir de su capacidad por disputar sentidos, muchas veces a través de modalidades y categorías legitimadas por el propio Estado (Gledhill, 2000).

[5] Es decir, ligadas en nuestro país a la seguridad social, el acceso universal a la salud, la educación.

Siguiendo la línea teórica de estos últimos trabajos, me propongo describir las iniciativas domésticas relativas a la *crianza* y el *desarrollo* infantil, poniendo principalmente el foco en las *experiencias cotidianas* y en las *apropiaciones*[6] que los sujetos ponen en juego en los contextos locales de actuación (Rockwell, 1996). Esto implica entonces preguntarnos acerca de quiénes son, en definitiva, los sujetos individuales y colectivos que intervienen en los procesos relativos a la *crianza* y *atención* a la Infancia, sin establecer *a priori* cuáles deben ser los actores que se involucran con los niños y niñas. Esto implica también ahondar en el reconocimiento de las prácticas y apropiaciones de sentidos que los sujetos realizan, siempre en referencia a las condiciones que marca el contexto, pero sin establecer por ello determinaciones mecánicas.

La indagación que sigue se sustenta, como lo anticipé, en un abordaje cualitativo, con base en el enfoque antropológico y etnográfico. Mi unidad de indagación ha sido el recorte de la vida cotidiana. Entiendo que desde allí es posible recuperar los contenidos históricos que otorgan sentidos específicos a los procesos sociales más generales (Heller, 1994). La etnografía, como enfoque, nace en los momentos inaugurales de la Antropología, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Desde sus comienzos, la etnografía se propuso la descripción o la reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales situados en contextos determinados. Como señala la antropóloga mexicana Rockwell (2009), en la etnografía la estadía prolongada en el terreno es insoslayable (el denominado trabajo de campo). Sin embargo, la etnografía no consiste sólo en un "método" de trabajo; se plantea más bien como una perfectiva o enfoque global de trabajo. Entre otros, su valor reside en "documentar lo no documentado", es decir, plantearse recuperar los conocimientos y las prácticas que no suelen quedar registradas en las esferas "oficiales" ni en las sistematizaciones dominantes (Rockwell, 2009). La etnografía, como enfoque teórico y metodológico, lo hará a través de un modo especial: su resultado será una descripción, preferentemente una descripción densa (Geertz, 1987).

Para este análisis tendré en cuenta los registros producidos en el marco de mi trabajo de campo que comienza en el año 2001 y que continúo en la actualidad, en un conjunto de asentamientos y barrios populares ubicados en los partidos de Tigre y San Fernando, en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. He realizado observación participante en distintos ámbitos barriales ligados a la educación y al cuidado de los chicos y chicas (la escuela, espacios comunitarios dedicados al esparcimiento, la alimentación). El análisis que sigue se basa en las entrevistas que realicé en estos espacios con distintos actores barriales y con los tutores y tutoras de los niños y niñas. Se trata en total de 35 entrevistas llevadas adelante a través del método biográfico y en consideración a las trayectorias de vida de los sujetos contactados. En el planteo que realizo, parto de una noción de *trayectoria* que intenta recuperar tanto el relato biográfico que realizan los propios sujetos sobre sus vidas, como sus "cursos de acción" (De Certeau, 1996), es decir, en tanto recorrido experiencial y de apropiación en la vida de un sujeto, que tiene lugar a partir de múltiples relaciones (con el contexto y con otros actores sociales) y con base en las prácticas que ponen en juego quienes protagonizan dichos recorridos (Santillán, 2007b).

3. El contexto de las iniciativas domésticas

Los barrios en donde vengo realizando este trabajo de campo se encuentran, como dije, en la Zona Norte de la conurbación bonaerense, a 30 km de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. La Zona Norte del conurbano bonaerense se caracteriza por concentrar los sectores poblacionales con los más altos niveles de ingresos de la región. Sin embargo, durante los procesos de suburbanización —propios de las décadas que van de los años cuarenta al sesenta—, se caracterizó por el asentamiento de pobladores y pobladoras provenientes de los sectores populares. A este proceso se le sumaron además las toma masivas de terrenos durante las décadas de los años ochenta y noventa, que incluyeron, junto con la ocupación no legal (aunque no por ello "ilegítima"), formas de acción colectiva para la auto-organización barrial (Cravino, 1999).

Los barrios que comprenden mi trabajo de campo forman parte de este último cordón urbano.

[6] Siguiendo a Rockwell (1996) entiendo por "apropiación" el proceso a través del cual los sujetos responden a los condicionamientos estructurales a partir de la recuperación siempre activa que hacen de los recursos con que cuentan a mano, en vista de su historia social y también de la experiencia individual y colectiva.

Sus distritos de cabecera, Tigre y San Fernando, aún cuando pertenecientes a la Zona Norte, presentan las características sociodemográficas de los partidos más pobres del conurbano.

Los grupos familiares que habitan en los barrios y asentamientos en donde realicé el trabajo de campo, sobresalen por estar atravesados por la privación económica y el deterioro pronunciado de las condiciones de vida social. En la actualidad, si bien algunos hombres y mujeres retornaron a algún tipo de ocupación dentro del trabajo formal, un alto porcentaje de los sujetos adultos con quienes dialogamos aún desarrollan actividades como cuentapropistas, en ocupaciones informales tales como el hacer changas y el cartoneo[7], todos trabajos significativamente precarizados.

En su gran mayoría, los sujetos adultos con quienes me vinculé son receptores de subsidios estatales. Me refiero a los beneficios otorgados por los Programas sociales del Estado argentino ligados con la alimentación, la desocupación y la asistencia a la pobreza[8].

En las iniciativas y definiciones domésticas[9] relativas a la crianza y a la atención de los hijos e hijas, hay por cierto condiciones objetivas ligadas con las posibilidades de vida material de los grupos familiares. En la realidad de un número importante de hombres y mujeres que habitan en estos barrios, la privación económica afecta negativamente el acceso a un conjunto de derechos que se entienden significativos en nuestras sociedades para el cuidado infantil. Me refiero entre otros al acceso a la salud, a la alimentación, a la educación formal, al esparcimiento, a la vestimenta. Sin embargo, en el marco de estas condiciones de vida, los padres y madres construyen sentidos y prácticas que relativizan cualquier intento de comprender las iniciativas sobre la crianza y la educación como hechos mecánicamente derivados de la posición social, sin desconocer por ello el peso de los procesos de desigualdad.

Como lo han advertido otros trabajos, en distintos contextos y regiones, al momento de pensar en una "buena crianza" o "cuidado de la infancia", las familias de las clases subalternas suelen ser las más desvalorizadas (Donzelot, 1999; Fonseca, 1998; Scheper Huges, 1999). Una serie de presupuestos que en tal caso ligan automáticamente *la vida urbana* de los sectores populares con *violencia, alcoholismo, abandono y desorganización doméstica,* producen generalizaciones sobre los modos de vida familiares y las formas de crianza que se llevan adelante entre las clases económicamente más desposeídas.

A contrapartida de ello, las iniciativas familiares relativas a la crianza y a la educación que revelo en la investigación, sobresalen por su diversidad y por tomar elementos de distintos universos simbólicos y materiales (Santillán, 2009). Para comprender esa diversidad, es importante no tomar como equivalentes las condiciones de vida material con los *modos* en que los sujetos desenvuelven sus vidas. Introduzco así en mi análisis la noción de *modos de vida*, desde la cual es posible atender críticamente la incidencia —y no determinismo— de la privación económica (Fonseca 1998), así como la historicidad y la significación subjetiva que adquieren las condiciones de vida materiales (Grimberg, et al., 1999). Desde la atención a los modos de vida de los tutores o tutoras y los niños y niñas que conocí, se desprenderán los ejes de análisis que pasaré en breve a describir sobre la crianza y el cuidado infantil.

4. El barrio, la crianza de los hijos e hijas y los sentidos que construyen los sujetos

Los sujetos adultos que entrevisté hicieron referencias categóricas acerca de sus visiones sobre las formas de *crianza*, *cuidado* y *educación* de los niños y niñas a su cargo. Con matices y diversidad de sentidos, son insoslayables las referencias que la mayoría de los hombres y mujeres nos hicieron sobre al menos tres cuestiones: los peligros de la "calle" y los conflictos en el barrio, el logro de un buen crecimiento de los niños y niñas (sobre

[7] Bajo el nombre de "changas" se reconoce a los trabajos transitorios y por cuenta propia, en general, ligados con la albañilería, plomería y arreglos en general. Con el nombre de "cartoneo" se alude a la recolección de material reciclable (plástico, papel, cartones) generalmente recogido en la vía pública, para su posterior venta.

[8] Me refiero entre otros a los programas estatales de asistencia promovidos a nivel nacional, tales como: Familias por la Inclusión Social, Pensiones no Contributivas, Plan de Seguridad Alimentaria, plan jefe y jefa de hogar desocupados; y a nivel provincial Plan Más Vida, entre otros.

[9] En el análisis que sigue parto de una concepción amplia de l*o doméstico* que no alude ni a lo *"privado"*, ni se opone dicotómicamente a lo *político/jural.* Tampoco se restringe a la idea de "familia nuclear" ni al espacio natural de reproducción dedicado a la sexualidad (Fonseca, 1998); sino que refiere a las relaciones sociales que suceden en un espacio temporal acotado y a través de interacciones de proximidad, que así son asumidas por los sujetos y que pueden incluir e ir más allá de los lazos afectivos o del parentesco.

todo en vista de las imposibilidades de una adecuada alimentación y cuidado de la salud), y el cumplimiento en tiempo y forma de la escolaridad común. Vale decir que estas preocupaciones y pareceres sobre la *crianza* y el *cuidado* provinieron tanto de los sujetos adultos ligados a los niños y niñas a través de las redes de parentesco (padres y madres, tíos y tías, abuelos y abuelas, hermanos mayores y hermanas mayores, otros) así como también por parte de actores comúnmente no esperables para ello. Me refiero a vecinos, referentes barriales y operadores de terreno de determinadas políticas del Estado. Considero que éste no es un punto menor a atender porque amplía las miradas sociales y también académicas que restringen las prácticas de *crianza* y el *desarrollo* de los niños y niñas al ámbito de la familia nuclear (bajo el modelo occidental).

Como lo adelanté, al momento de interrogar a los sujetos adultos sobre la *crianza* y la *educación* de los hijos e hijas, fueron muy significativas las referencias que nuestros entrevistados hicieron respecto *al barrio*. Estas referencias son un buen punto de partida para avanzar en el reconocimiento del sentido abierto y no restringido a una suerte de *cultura de la pobreza* de las iniciativas domésticas y barriales sobre el cuidado infantil.

Hay que decir que los barrios que tomé en cuenta para la indagación reciben con particular fuerza un conjunto de atributos vinculados con "la peligrosidad". La ubicación de estas villas y asentamientos en la periferia de los distritos, pero a la vez próximos a las carreteras de acceso hacia la Ciudad Capital, favorecieron su uso como "aguantadero" [refugio] en los secuestros extorsivos que tuvieron lugar en los últimos años, y en el robo de autos para el desarmado y venta de sus partes, entre otros. Estos hechos en realidad se suman a representaciones y estigmatizaciones que son históricas para los barrios populares en nuestro país.

Sin embargo, los barrios que incluyeron el trabajo de campo son *transitados* y *vividos,* como todo espacio social, de acuerdo con las condiciones materiales de vida de quienes los habitan, pero también en vinculación con las experiencias, las relaciones sociales y significaciones que ponen en juego los sujetos. Seguimos a Cravino (2006) cuando dice que *el barrio*, en tanto espacio constituido a partir de las múltiples relaciones sociales que establecen diversos actores entre sí, incluye valoraciones identitarias, sociales y afectivas que son heterogéneas y diversificadas.

Como lo reflejé en otros trabajos, los sentidos construidos en torno al "barrio", y la crianza, adquieren importantes matices entre los pobladores y pobladoras que habitan estos territorios (Santillán, 2007a). El "barrio" de ningún modo constituye una categoría abstracta (como muchas veces se la representa en ciertos trabajos sociológicos). Sino que más bien el contexto local es vivido y significado singularmente por quienes viven en él. En otras palabras, las nociones sobre el barrio y lo barrial como espacio para el desarrollo de los hijos e hijas no está definido de antemano, y mucho menos constituye un reservorio de experiencias vividas homogéneamente (Santillán, 2007a).

Por ejemplo, para un número importante de los sujetos adultos que entrevisté, las percepciones acerca de *la calle* y los *peligros* para con los hijos e hijas se sustentan en un verdadero ejercicio —siempre reactualizado— de contraste con otras experiencias vividas. Un alto porcentaje de los grupos familiares de los barrios en los cuales realicé el trabajo de campo, antes de habitar allí, sufrieron sucesivos desplazamientos espaciales. Los desplazamientos habitacionales son insoslayables en las construcciones de sentidos sobre el cuidado de los chicos y chicas y la crianza. Más que nada lo digo por la significación que le otorgan muchos hombres y mujeres como hitos muy importantes en la historia familiar:

> Ahora se está poniendo jodido [difícil] el barrio. Yo nunca había conocido lo que es droga, porque allá en Santiago del Estero, nada. Acá aprendí lo que es la droga. Antes nosotros cuando llegamos había estos que te robaban de la soga [para tender la ropa], los *"sogueros"* le decíamos en el barrio. Te sacaban la ropa, que no se podía dejar afuera. Pero ahora todo está en la esquina, están los chicos, mismo en la esquina de mi casa se ve. Yo siempre les digo a los chicos: "miren como terminaron esos, fíjense bien (de la entrevista con María, octubre de 2002).

Junto con este aspecto, para otros entrevistados, en tal caso las iniciativas relativas a la crianza y al cuidado de los niños y niñas se estructuran a partir de la experiencia de la permanencia en el barrio. Así lo relataba un matrimonio que contacté:

Claudia, una mujer con seis hijos me dice [en referencia a la charla que veníamos llevando sobre la crianza de los hijos e hijas en el barrio] que ellos saben cómo manejarse [desenvolverse]. "*Nosotros llevamos a los chicos a todos lados. O van solos pero siempre están en algún lugar, llegan de la escuela, se van a lo de la abuela, a la mañana el apoyo, yo sé en donde están".* Jorge, el esposo me explica que en momentos de mucho barullo [lío] en el barrio, que no es siempre, todos en la familia se acuestan a las 8 de la noche y no pasa nada. "*Ahora es un momento tranquilo en el barrio, por ejemplo",* me aclara Jorge. Claudia reconoce que anotaron a los chicos en el centro de *apoyo escolar*[10] *para sacarlos un poco de la calle,* pero que ellos, a pesar de todo, están tranquilos. Jorge afirma con mucha seguridad que él conoce quiénes arman *bardo* [conflicto] y quiénes no en el barrio, cómo son las relaciones y las peleas internas. *"A mí me gusta que mis hijos se críen acá. Acá nos criamos también nosotros"* (de la entrevista con Claudia y Jorge, agosto del año 2003).

Las referencias sobre el "conocimiento local" como estrategia que relativiza los peligros de "la calle" no se reducen "al tiempo de permanencia", sino que más bien se refieren al grado de interiorización que muchos adultos y adultas reconocen tener de las interacciones cotidianas. También se refieren a las relaciones de alianza, conflicto y poder que existen entre distintos grupos o sectores del barrio. Esta percepción se resume en la frase que expusieron algunos entrevistados: *"(…) no hay problema si uno sabe cómo viene todo en el barrio, a qué hora pasan las cosas y dónde".*

Así mismo, como ya lo he expuesto en otros trabajos, las percepciones y construcciones de sentidos en torno a los niños y niñas y *el barrio*, adquirieron significados específicos para un número importante de entrevistados que al momento de conversar con ellos tenían un acercamiento estrecho con *la calle,* sobre todo a partir de determinadas actividades ligadas con la sobrevivencia (Santillán, 2007a). Concretamente me refiero a los sujetos adultos que tienen niños o niñas a su cargo y que para asegurar la reproducción cotidiana familiar se dedican, entre otras actividades, a pedir comida o vestimenta a domicilios particulares, a recolectar cartones para vender, o a realizar ventas ambulantes. Un conjunto de decisiones sobre cuáles miembros de la familia se involucrarán en las actividades, en qué horarios y bajo qué actitudes, relativiza la visión generalizada en nuestro país de que las actividades llevadas a cabo en *la calle* constituyen *per se* ámbitos no adecuados para la crianza y el cuidado de los niños y niñas.

Como voy dejando asentado, las definiciones de las personas adultas sobre la *peligrosidad* de la calle, la crianza y el cuidado, más que reproducir pautas predefinidas por la condición de clase, aluden a construcciones dinámicas que están en vinculación con la experiencia y la significación que adquieren para los sujetos las constricciones estructurales.

En el apartado que sigue abordaré los contenidos que adquieren las concepciones e iniciativas domésticas relativas al cuidado de los niños y niñas desde un abordaje relacional y atento a las interacciones sociales que los sujetos estrechan entre sí en la cotidianeidad barrial.

5. La crianza y el cuidado infantil en la trama de las vinculaciones y relaciones barriales

Es usual que cuando se alude a la crianza y a las experiencias formativas que se llevan adelante en la esfera doméstica de los niños y niñas, las acciones ligadas al *cuidado* se presenten como hechos "naturales", cuando no instintivos, espontáneos y/ó restringidos a la *privacidad* del mundo familiar. Así mismo, como ya lo adelanté, en esta región es frecuente que en contextos educativos formalizados y en discursos especializados se plantee muchas veces la incapacidad de los sectores subalternos para construir ideas bien definidas y prácticas adecuadas, por ejemplo, respecto a un conjunto de ítems muy valorados en nuestras sociedades (como determinadas formas de higiene, vestimenta, prolijidad, cumplimiento de la escolaridad obligatoria).

Sin embargo, los adultos y adultas que habitan en las barriadas que conocí, hicieron referencia, como ya lo anticipé, a un conjunto más bien amplio y diversificado de acciones ligadas con el cuidado infantil. Entre estas alusiones, las referencias de

[10] Bajo el nombre de Centros de apoyo escolar se conocen las experiencias comunitarias que ofrecen en forma colectiva ayuda a los niños y niñas en las tareas que solicita la escuela común.

la educación formal, por ejemplo, ocuparon un lugar muy importante. Aun cuando esto no esté totalmente reconocido en los escenarios escolares, muchos dichos y prácticas de los tutores y tutoras de los niños y niñas respecto a la educación y a las formas de crianza, tienen como sustrato los sentidos (reapropiados) que forjan la escolaridad común y el Estado[11]. Al respecto, fueron recurrentes los enunciados que me hicieron mis entrevistados acerca de una serie de "cumplimientos" y "deberes" que, por cierto, muchas veces continúan los planteos valorados en nuestras sociedades, y no así "pautas tradicionales" o "propias" de las clases populares. Como me lo confiaba una entrevistada:

> Señorita, los chicos estaban un poco flojos en la escuela, pero ahora andan bien, yo le miro los cuadernos, siempre, y voy a todas las reuniones que me mandan a llamar en la escuela, siempre que puedo yo estoy ahí (entrevista con Rosario, septiembre de 2003).

Con esto no estoy planteando de ningún modo que las definiciones sobre la *crianza* y la *educación* de los hijos e hijas que me hicieron mis entrevistados se ajusten linealmente a los planteos hegemónicos y dominantes sobre el cuidado infantil; sino que no es posible desvincular las concepciones y prácticas domésticas sobre la *crianza* y el *cuidado* de los niños y niñas, de un conjunto de demandas y visiones que circulan —con sentidos renovados— en los espacios formalizados de educación (como la escuela) pero también fuera de ellos. Es decir, en espacios comunitarios o a través de actores cuya presencia se liga con procesos sociales y políticos que marcan hoy a los barrios, tal como pasaré a desarrollar sucintamente.

En la provincia de Buenos Aires existe un número significativo de políticas que, formuladas a nivel nacional, provincial y municipal, están dirigidas a la atención de los niños y niñas, sobre todo de aquellos sobre quienes se identifica el atravesamiento de procesos de vulnerabilidad social. Siguiendo una línea de continuidad con las políticas de orientación focalizada[12], la implementación de estos programas sobresale porque su gestión se resuelve en el "territorio", a cargo de agentes muy cercanos a las familias (como son los maestros y maestras, los técnicos que trabajan en los barrios, otros referentes de base territorial). Junto con ello, aún cuando no necesariamente se inscriban en los programas oficiales, los cambios en las formas de intervención del Estado en esta región en las últimas décadas, promovieron la entrada a los asentamientos populares de actores sociales que se corren de los canales tradicionales de representación social[13]. En los barrios de las conurbaciones es usual la presencia de sujetos voluntarios de la Iglesia Católica y también de otros credos; así, también es significativa la presencia de militantes estudiantiles que se definen como autonomistas respecto al Estado, personas voluntarias de ONGs y fundaciones de diversas procedencias ideológicas y posicionamientos políticos.

Por cierto, la presencia de un abanico amplio de actores y espacios de base territorial redefinió relaciones que son históricas en esta región (entre ellas, las relaciones entre "las familias" y "las escuelas", entre "los tutores" de los niños y niñas y "los vecinos y vecinas"). También la presencia de estos actores, como veremos, se torna relevante por su contribución en las definiciones y sentidos sociales sobre la crianza, las "responsabilidades", y las "obligaciones" parentales.

En los barrios de la conurbación bonaerense, una incidencia insoslayable en las percepciones domésticas sobre la crianza es la de la Iglesia Católica. Esta institución, por cierto histórica en esta región, ha adquirido en nuestro país, Argentina, nuevas formas de intervención en los barrios populares[14]. La difusión en América Latina de la perspectiva tercermundista y la *opción por las personas pobres* que instaura el Concilio del Vaticano II en el año 1962, produjo en las décadas subsiguientes la implementación de propuestas de evangelización a través de la animación comunitaria. En la zona

[11] Respecto a un análisis en profundidad sobre las penetraciones y articulaciones (no dicotómicas) entre el ámbito doméstico y el escolar, ver: Achilli (2003) y Cerletti (2005).

[12] Es decir, políticas sociales dirigidas a una población predefinida a partir de un conjunto de condiciones (entre ellas la condición de vulnerabilidad social) y a través de programas transitorios en el tiempo.

[13] La presencia de actores por fuera de los canales tradicionales (políticos partidarios y del Estado) en los barrios de la conurbación en nuestro país, tienen lugar en distintos momentos. En los períodos de gobierno de facto (por ejemplo, en el lapso entre 1976 y 1983) como modo de resistencia a la cancelación de la participación partidaria. Un segundo momento lo marca el retorno de la democracia. Luego, otro momento lo constituye la implementación de las políticas neoliberales de los años 90 con el gobierno de Carlos Menem y que implicó la tercerización de programas sociales del Estado por parte de Ongs y otras organizaciones sociales. Tras los hechos de conflictividad social vividos en nuestro país en diciembre del año 2001, la presencia de nuevos actores sociales en los barrios tiene que ver principalmente con la movilización de las organizaciones de base territorial y los movimientos de desocupados, entre otros.

[14] Esto no implica desconocer la incidencia progresiva de la Iglesia Evangélica, cuestión que he abordado en otros trabajos (Santillán, 2007a).

norte del conurbano bonaerense, las acciones de las *visitas* a los domicilios particulares, así como las *mateadas*[15] que voluntarias de la Iglesia Católica organizaron durante los años ochenta y noventa y que aún se organizan en los asentamientos populares, resultaron influyentes en las definiciones y decisiones sobre la crianza y atención de los niños y niñas; al menos esto fue así para un número importante de nuestros entrevistados:

> Antes no me importaba nada, pero es importante que los chicos tengan su ritmo, siempre la misma hora para levantarse, para comer, cuando se puede jugar y cuando hay que acostarse….todo eso hablábamos en las mateadas que hacíamos con las mujeres de la Iglesia, de todo eso hablábamos, a mí me ayudaron mucho esas reuniones, ahí se hablaba de todo un poco, de la crianza de los hijos y los problemas familiares (de la entrevista con Marcela, septiembre de 2006).

En la actualidad no es menor, además, la incidencia que tiene un conjunto de acciones de la Iglesia Católica vinculadas con la *re-conversión* de las poblaciones *"en riesgo"*. Un ejemplo de ello es el Movimiento Columna[16]que nuestros entrevistados señalaron como muy significativo al momento de aludir a sus iniciativas sobre la educación de los hijos:

> (…) antes yo no me ocupaba de mis hijos, no los acompañaba en la tarea… la escuela no me importaba mucho... vivía en mucho desorden… pero desde que entré a Columna todo cambió. Ahí empecé a darme cuenta de un montón de cosas… cómo tratar a los chicos, como criarlos, como correrlos de la mala junta… nos hablan de muchas cosas en las reuniones… y cuando hice el retiro me di cuenta de lo importante que son mis hijos (de la entrevista con Ramona, marzo de 2008).

Un punto importante a resaltar es cómo la difusión de estas iniciativas laicas ligadas con la Iglesia Católica permea distintos espacios y momentos de la cotidianeidad de los barrios, y se sustenta en vinculaciones e interacciones locales. Es desde esas interacciones y vinculaciones barriales que se configuran en forma dinámica sentidos locales sobre el cuidado de los niños y niñas. Sentidos y orientaciones que no implican que los tutores y tutoras de los niños y niñas asuman las directrices de estos programas linealmente. Como quedó demostrado en el trabajo de campo, muchos hombres y mujeres hacen suyas las recomendaciones que reciben, pero recreando sus sentidos originarios.

En los barrios de la conurbación, además de esta experiencia particular proveniente de la Iglesia Católica, hay otros actores que se tornan significativos en las percepciones y prácticas domésticas sobre la crianza. En tal caso, distintos espacios de atención a la infancia y al complemento alimentario (como centros de "apoyo escolar", comedores y merenderos[17]) constituyen sitios en los cuales los tutores y tutoras intercambian pareceres e iniciativas ligadas con la educación y el cuidado de los hijos e hijas. A través de interacciones cotidianas, los referentes de estos espacios, muchos vecinos y vecinas del mismo barrio y sujetos voluntarios externos, demostraron, según mis registros, ser portavoces significativos para el intercambio de pareceres y de recomendaciones sobre la crianza y la socialización infantil que se ponen en juego en los ámbitos de vida domésticos de los niños y niñas.

En esta producción de nociones sobre la crianza y la educación infantil, son también muy significativos los vecinos y vecinas que tienen como función, dentro de la cotidianeidad barrial, la distribución de los beneficios que integran las políticas de tipo compensatorio. Como lo he desarrollado en otros trabajos, las "manzaneras", por ejemplo, distribuidoras de los beneficios del Plan Más Vida[18], suelen dar información detallada

[15] En referencia a las reuniones que se hacían en domicilios particulares para la lectura de la Biblia, en las cuales circulaba la típica infusión del mate propia de nuestro país.

[16] El *Movimiento "Columna"* es una iniciativa laica vinculada con la Iglesia Católica que surge en los años noventa como una reformulación (para los sectores populares) de un Movimiento "De Colores" que cobró fuerte difusión en algunas diócesis porteñas entre los años 70 y 80.
El Movimiento Columna organiza su accionar básicamente a través de Encuentros que se realizan en determinados momentos del año y por el lapso de un número determinado de días. A estos *Retiros* asisten contingentes de laicos que se disponen a la reflexión acerca de un conjunto de problemáticas. Si bien la agenda de los Encuentros no es cerrada, la misma se circunscribe con notoria fuerza a problemas tales como *las adicciones*, *la delincuencia,* la "*desidia*" (por ejemplo en el cuidado de los hijos e hijas). A través de esta agenda de preocupaciones, el Movimiento Columna recorta la intervención sobre una población definida básicamente a partir de la situación de *"riesgo"*.

[17] En referencia a los espacios comunitarios a cargo de distintos actores de la sociedad civil, y el Estado que se encarga de otorgar una ración de leche y alimento a los niños y niñas una vez terminada la jornada escolar, en domicilios particulares o en instituciones barriales.

[18] El Programa Más Vida es un programa del Ministerio de Desarrollo Social de

no sólo sobre los subsidios que los padres y madres están en condición de solicitar, sino sobre las escuelas de la zona y también sobre otros espacios a los que sería "aconsejable" que los niños concurran (Santillán, 2009).

Las interacciones y vinculaciones barriales que se producen en relación con el cuidado de los niños y niñas no están exentas de conflicto. Digo esto por cuanto, según lo reconstruí en el trabajo de campo, los padres, madres, tutoras y tutores de los niños y niñas, quedan compelidos a disputar muchos de los beneficios de los Programas sociales en espacios en los cuales los chicos y las chicas también se educan y son cuidados (como la escuela, los comedores, los merenderos[19], otras organizaciones barriales). Pero a la vez deben hacerlo en un marco en el cual se acentúa el señalamiento social sobre su "desresponsabilización", por el hecho de no poder hacerse cargo de acciones que se consideran propias del mundo doméstico.

Hay que decir, además, que en esta región las interacciones entre mediadores de las políticas y receptores se estructuran en buena medida en el principio de la "contraprestación", y también en el "merecimiento" de la recepción de los beneficios de los programas sociales. En programas compensatorios que, por ejemplo, involucran de lleno a los niños y niñas (como el Plan Más Vida), el "merecimiento", según lo registré, se mide a partir de un conjunto de ítems que vuelven muchas veces sobre nociones dominantes respecto a lo que significa "un niño bien cuidado". Me refiero a indicaciones sobre cuándo y cómo deben realizarse las acciones vinculadas al descanso, la alimentación, la higiene, el esparcimiento, las demostraciones de "afecto", entre otros, que siguen los valores predominantes de las clases medias y económicamente favorecidas en nuestro país. Vuelvo a insistir que, según me lo permitió documentar el trabajo de campo, se trata de orientaciones sobre el cuidado y la crianza que los sujetos adultos, vinculados a los niños y niñas en los ámbitos domésticos, recuperan activamente, las hacen suyas, o las responden, resignificándolas.

Como va quedando al descubierto en el análisis, lejos de las figuraciones que ciñen las prácticas domésticas de la crianza a la privacidad del hogar, en buena medida las mismas tienen lugar con base en las interacciones y relaciones cotidianas que hoy por hoy tienen lugar al calor de cambios más generales en los barrios populares y en el contexto social.

6. Consideraciones Finales

En el trabajo que aquí presento me propuse indagar un conjunto de procesos de producción local (domésticos y barriales) referidos a la *crianza* y a la *educación* infantil. Para ello tomé en cuenta las visiones de los adultos y las adultas vinculados con los niños y niñas, pero en términos relacionales, es decir, en atención a los modos de vida y a las experiencias sociales de los sujetos.

Como lo intenté desarrollar desde el registro etnográfico, las nociones e iniciativas de los tutores y tutoras de los niños y niñas sobre la *crianza* y la *educación,* no se restringen a la "privacidad" del mundo familiar ni se ciñen a pautas culturales predeterminadas, sino que más bien se producen en el entramado de un conjunto de interacciones sociales marcadas por las relaciones de reciprocidad y también por la transacción, es decir, por intercambios que son asimétricos y que tienen lugar en el espacio local de los barrios de referencia.

Tal como quedó registrado en el análisis, referentes barriales, sujetos voluntarios de base, educadores y educadoras, mediadores de las políticas sociales son, en tal caso, agentes altamente significativos en la configuración contemporánea de sentidos sobre la *educación* y el *cuidado infantil.* Este reconocimiento discute con otros planteos sobre el tema que suelen abordar las prácticas ligadas con la *crianza* y la *educación* en términos a-relacionales, sin historicidad, como si se tratara de hechos ajustados mecánicamente a las voluntades individuales de los sujetos.

En buena medida, en la realidad de los barrios populares bonaerenses, las iniciativas ligadas con la crianza y educación de los niños y niñas se configuran al calor de un conjunto significativo de procesos que son sociales y políticos, que tuvieron

la provincia de Buenos Aires que consiste en la entrega de alimentos básicos a grupos económicamente desfavorecidos que tengan hijos hasta los seis años y/o embarazadas, y diversas actividades de prevención en salud y acciones comunitarias a través de una red integrada de Trabajadoras vecinales, beneficiarios, instituciones barriales, gubernamentales y no gubernamentales.

[19] En referencia a los espacios comunitarios a cargo de distintos actores de la sociedad civil y/ el Estado que se encarga de otorgar una ración de leche y alimento a los niños tras terminada la jornada escolar en domicilios particulares o instituciones barriales.

lugar en nuestro país y se pueden resumir en: 1) los procesos de conflictividad social vividos a nivel nacional, que comienzan con la implementación de políticas neoliberales ya a mediados de la década de los años setenta con los gobiernos de facto, y se revitalizan en la década de los años noventa, y que se expresaron en el deterioro de las condiciones de los sectores subalternos; 2) las respuestas estatales desde fines de los años ochenta (y con modalidades distintas durante los años noventa y en la actualidad) a partir de políticas de resarcimiento y compensación (expresadas territorialmente en los planes de alimentación, en los comedores, en los merenderos, en la presencia de técnicos y referentes barriales); y 3) en las formas de estructuración y reestructuración del campo popular (expuestas en las demandas, iniciativas y acciones de los pobladores y pobladoras, de los portadores y portadoras de distintas tradiciones y trayectorias de vida), y en la intervención en este proceso de organizaciones de la sociedad civil (como ONGs, fundaciones, la Iglesia Católica).

Históricamente, en nuestro país, las formas sociales relativas a la *crianza* y a la *atención* de la infancia, implicaron una trama compleja, conformada por una diversidad importante de actores sociales (el Estado, la sociedad de beneficencia, la Iglesia Católica). Aún así considero que los actuales procesos de construcción de sentidos no son una continuidad lineal de las formas de intervención y configuración históricas. Más bien sostengo que la construcción de sentidos sobre la *crianza* y la *educación* en la experiencia de los asentamientos populares, tiene el arrastre de algunos de los elementos de las formas previas de intervención y el agregado de nuevos contenidos y complejidades. Más que nada digo esto porque hoy por hoy los hombres y mujeres pertenecientes a los sectores subalternos, producen sus concepciones sobre la crianza y el desarrollo de los niños y niñas en un escenario fuertemente fragmentado y cruzado por la producción de nuevas interpelaciones —y también estigmatizaciones—, que son a la vez continuamente resistidas desde formas individuales y colectivas.

Los pobladores y pobladoras de los barrios que conocí comparten, sin duda, algunas constantes: una de ellas es la desigualdad de oportunidades y también el registro de los cambios en las formas de vida urbanas. Pero estas condiciones objetivas, como vimos hasta aquí, no determinan, de modo alguno, formas culturales homogéneas y fijas. Aún cuando fuera posible reconocer algunos estilos o formas compartidas de comportamiento —según los registros realizados—, puedo decir que no se trata de prácticas culturales interiorizadas e inmodificables, sino de sentidos construidos en contextos variables y ajustados a las experiencias de los sujetos, siempre renovadas y cambiantes.

Lista de referencias

Achilli, E. (2003). "Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana". Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, UBA.

Aguirre, R. (2003). *El cuidado infantil en Montevideo*. Documento de trabajo. Universidad de la República.

Aguirre, R. (2005). *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Documento de Trabajo, Cepal.

Basualdo, E. (2000). *C*oncentración y centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa. Una aproximación a través de la reestructuración económica y el comportamiento de los grupos económicos y capitales extranjeros. Buenos Aires: Flacso-Universidad Nacional de Quilmes.

Batallán, G. & Vargas, R. (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana.* Santiago de Chile: LOM Ediciones PIIE.

Benedict, R. (1974 [1946]). *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza Editorial.

Cerletti, L. (2005). "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 22, pp. 173-188.

Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (16), pp. 445-500.

Cragnolino, E. (1995). "Esa escuela es nuestra". Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales. En E. Cragnolino (Comp.) *Educación en los espacios sociales rurales.* Colección estudios sobre educación. Córdoba: Facultad de

filosofía y humanidades-UNC.

Cravino, C. (1999). "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones". En VVAA, *Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento.* Buenos Aires: Eudeba.

Cravino, C. (2006). *Las villas de la Ciudad. Mercado e informalidad urbana.* Buenos Aires Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.

De Certau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana, UIA.

Donzelot, J. (1999). *La policía de las familias.* Valencia: Pre-textos.

Duhau, E. (2001). Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En A. Ziccardi (Comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina.* Buenos Aires: Clacso.

Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.

Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces.* Barcelona: Bellaterra.

Grimberg, M. et al. (1999). Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género. En S. Tiscornia, M. Grimbreg, S. Wallace. *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento.* 2da. ed. Buenos Aires: Eudeba.

Heller, Á. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Kardiner, A. (1955). *Fronteras psicológicas de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Linton, R. (1955 [1945]). "Prefacio". En: A. Kardiner. *El individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mead, M. (1978 [1935]). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.

Mead, M. (1976 [1948]). *Macho y hembra*. Buenos Aires: Editorial Alfa.

Neufeld, M. R. (1991). Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas, *Cuadernos de Antropología,* 4, pp. 67-98.

Rockwell, E. (1996). Claves acerca de la "apropiación": la escolarización rural en México. En B. Levinson. *The cultural productionof the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, A. et al. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. Buenos Aires: Archivo Argentino de Pediatría.

Santillán, L. (2007ª). Trayectorias educativas y cotidianeidad: el problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Santillán, L. (2007b). "La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local: Una etnografía en los contornos de la escuela". *Revista Mexicana de Investigación educativa,* 34 (XII).

Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos aires. *Revista Etnográfica, 2* (13).

Saraceno, C. (1995). "The ambivalent familism of the italian Walfare State". *Social Politics, Internacional studies In Sender, State and society*, (1).

Scheper-Hughes, N. (1999). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil.* Barcelona: Ariel.

Tenti-Fanfani, E. (1992). "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza". En A. Minujin, *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad.* Buenos Aires: Losada.

Referencia:

Laura Santillán, "Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 921 - 932.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá*

Alba Nidia Triana*
Docente Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Liliana Ávila**
Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Alfredo Malagón***
Miembro del equipo coordinador del programa Creciendo a Pasitos: Atención Integral a la Primera Infancia.

Primera versión recibida junio 1 de 2009; versión final aceptada marzo 24 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo hacemos referencia a los resultados del autodiagnóstico comunitario sobre comportamientos, actitudes y patrones de crianza –CAP–, realizado a través de cinco talleres con cuidadoras y cuidadores de niños y niñas menores de cinco años, y con las enfermeras y enfermeros jefes de la Empresa Social del Estado –ESE–, en 78 municipios del departamento de Boyacá (Colombia). Las participantes y los participantes narran rutinas diarias en el ejercicio y prácticas del cuidado. A partir de referentes teórico-conceptuales sobre familia y socialización, interpretamos las prácticas de crianza que subsisten en las familias de sectores populares y rurales.*

Palabras clave: Familia, socialización, patrones de crianza, cuidado, niño, niña, padre, madre.

Padrões de criação e cuidado de meninos e meninas no Estado de Boyacá

• ***Resumo:*** *Este artigo apresenta os resultados do auto-diagnóstico comunitário sobre comportamentos, atitudes e padrões de educação – CAP – realizado através de cinco workshops com cuidadores e cuidadoras de crianças menores de cinco anos e com as enfermeiras-chefes das Empresas Sociais do Estado – ESSE – em 78 municipalidades do departamento de Boyacá (Colômbia). Tanto os como as participantes descrevem as rotinas diárias no exercício e práticas de cuidado das crianças. A partir de referentes teórico-conceituais sobre a família e o processo de socialização, interpretam-se as práticas de educação existentes nas famílias dos setores populares e rurais.*

Palavras-chave: Família, socialização, padrões de educação, cuidado, criança, pai.

Boys and Girls' rearing and care patterns in the Province of Boyacá

• ***Abstract:*** *This article refers to the results from the community self-diagnosis on behaviors, attitudes and rearing patterns – CAP – resulting from five workshops conducted with male and female caregivers of boys and girls under five years and the chief nurses of State-Owned Social Enterprises - ESE- in 78 municipalities of the Province of Boyacá, Colombia. Both the male and female participants describe the daily routines concerning their care-giving practices. From theoretical-conceptual referents concerning family and socialization, the child-rearing practices surviving in the families of both popular and rural sectors are interpreted.*

---

* Este artículo hace parte del Autodiagnóstico Comunitario sobre "Comportamientos y prácticas de crianza de cuidadoras y cuidadores de niños y niñas menores de cinco años (CAP) del Departamento de Boyacá", financiado por la Secretaría de Salud Departamental de Boyacá, Contrato número 438 de 2007, realizado durante los meses de octubre de 2008 a marzo de 2009.

** Trabajadora Social de la Universidad de la Salle, Magíster en Desarrollo Social y Educativo Cinde-UPN, especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Doctora en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia –Rudecolombia - CADE UPTC– Tunja. Correo electrónico: alba.triana@uptc.edu.co.

*** Profesional en Planeación para el Desarrollo Social de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Desarrollo Social y Educativa del Cinde-UPN. Participante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales, Cinde. Correo electrónico: lilianavila2005@gmail.com.

**** Psicólogo, estudiante de la Maestría en Lingüística de la UPTC. Correo electrónico: adolnez66@hotmail.com.

Keywords: Family, socialization, rearing patterns, caring, child, girl, parent.

-1. Introducción. –2. Prácticas de crianza y cuidado de niños y niñas. –3. Análisis de resultados. – 4. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo es el resultado del autodiagnóstico comunitario sobre Comportamiento y Prácticas de Crianza, desarrollado con participantes de 78 municipios del departamento de Boyacá, representados por líderes comunitarios, cuidadores y cuidadoras de niños y niñas menores de cinco años, y enfermeras y enfermeros jefes de la Empresa de Social del Estado (ESE). Se ejecutó durante los meses de octubre del año 2008 a marzo de 2009, en trece de las quince provincias del departamento: Sugamuxi, Tundama, Libertad, Valderrama, Centro, Ricaurte, Lengupa, Márquez, Norte, Gutiérrez, Oriente, Neira y Occidente. No se obtuvo información del Distrito fronterizo de Cubará, ni de la Zona de Manejo Especial de Puerto Boyacá**.**

El objetivo propuesto fue el de indagar e interpretar los comportamientos y prácticas de crianza relacionados con la atención que padres, madres, cuidadoras y cuidadores brindan a los niños y niñas. Esta es una de las categorías propuestas por la Organización Panamericana de la Salud en la denominada Encuesta CAP[1]; sin embargo, lo que se pretendió con el autodiagnóstico comunitario fue complementar, desde la perspectiva cualitativa, la información relacionada con una las categorías propuesta por la OPS[2].

La metodología que utilizamos fue la del autodiagnóstico comunitario a través de talleres y mesas de trabajo, en los cuales participaron líderes comunitarias, cuidadoras y cuidadores de niños y niñas menores de cinco años, y enfermeras y enfermeros jefes de las ESE. Organizamos seis talleres, cada uno en una ciudad estratégica de fácil acceso, así: Sogamoso, para las provincias de Sugamuxi y la Libertad; Paipa, para Tundama y Valderrama; Tunja, para Centro, Ricaurte, Lengupá y Márquez; Soatá, para Norte y Gutiérrez; Guateque, para Oriente y Neira, y Chiquinquirá, para Occidente. Los talleres los desarrollamos mediante una guía de trabajo y por mesas organizadas según los municipios aledaños.

Diseñamos las guías de trabajo con preguntas que respondían a cada una de las categorías que pretendíamos analizar. Particularmente en la guía de cuidado, solicitamos a los participantes y a las participantes describir una rutina diaria relacionada con el cuidado de los niños y niñas. El análisis que presentamos en este artículo hace relación específica a la información obtenida mediante este proceso. El artículo está compuesto de tres partes: en la primera hacemos una referencia conceptual acerca de los patrones de crianza y el cuidado, desde la perspectiva de la familia como fuente esencial del proceso histórico y construcción social del sujeto, y la socialización, como procesos de incorporación social y cultural al mundo de la vida. La segunda parte corresponde al análisis de los resultados, en donde hacemos un recorrido sobre los patrones de crianza y el cuidado de niños y niñas en el departamento de Boyacá. Concluimos que los patrones de crianza de los cuidadores y cuidadoras manifiestan una hibridación cultural entre las prácticas tradicionales de crianza y los nuevos esquemas determinados por la sociedad del mercado, lo que ha aumentado la precarización social y económica de la familia y la política estatal, como opciones de modernización en el cuidado de niños y niñas, delegando el papel de socialización primaria a la institucionalidad.

2. Prácticas de crianza y cuidado de niños y niñas

La compresión del significado que tienen las relaciones sociales en función de las prácticas de crianza, requieren de un acercamiento conceptual sobre la temática. Estos fundamentos obedecen indefectiblemente al vínculo con los procesos de

[1] La Encuestas CAP (comportamientos, actitudes y prácticas de Crianza), hacen parte de la Encuesta de Hogares sobre las prácticas clave que protegen la salud infantil, promovida por la Organización Mundial de la Salud. En este trabajo, el objetivo fue el de Analizar desde la perspectiva epidemiológica y cualitativa los comportamientos, actitudes y prácticas en cuidadores y cuidadoras de niños y niñas menores de cinco años, según los resultados de la encuesta.

[2] Las categorías propuestas en la Encuesta CAP son: Aseo e higiene de la vivienda, carné y salud infantil, lactancia materna y nutrición, enfermedades diarreicas y respiratorias, atención a niños y niñas y participación del padre en el cuidado, control prenatal, parto y postparto, seguridad alimentaria y desarrollo neurológico.

socialización, a la forma como cada cultura en particular asume esta tarea. Abordaremos dos elementos conceptuales que conducen hacia la reflexión teórica de interés para este trabajo: familia y socialización. Es necesario afirmar que los patrones de crianza y el cuidado forman parte esencial de los procesos de socialización.

La familia. Si bien la familia no es el único medio de socialización, la experiencia ha demostrado que se constituye en factor influyente de desarrollo integral de los seres humanos. Estudios relevantes desde la sociología, la psicología y la antropología, han situado a la familia como fuente esencial del proceso histórico y construcción social del sujeto en todas las sociedades del mundo. La familia se erige como la institución por excelencia de las prácticas de la crianza y el cuidado. Sin embargo, el advenimiento de nuevos procesos de modernización adjuntos a inesperadas formas de relaciones sociales y trabajo, han establecido dispositivos de orden institucional externos a la familia, a los que se encargó la función de socialización primaria.

Estas tendencias a las que los grupos familiares se vieron avocados, se tradujeron en búsquedas permanentes de otras alternativas de socialización, acordes a su vez con los cambios y transformaciones generales de la sociedad, que para el caso se ligaron a la dinámica social de la economía de mercado.

En este orden de ideas, Lago (2009) hace referencia a los cambios que la familia ha sufrido en su composición, funciones y estructura cuando afirma:

> (…) se han incrementado las familias monoparentales, se ha modificado la participación de la familia extensa en el cuidado de los niños, se generalizó el uso de los jardines infantiles como sustituto y aumentó el número de madres con responsabilidades laborales fuera del hogar, sometiendo los niños a diferentes formas de cuidado dentro o fuera del hogar.

La visión que proporciona Lago sobre la familia, hace pensar que esta estructura y funciones determinan nuevos patrones de crianza y opciones de cuidado, en los cuales se hallan implícitas otras concepciones acerca del papel de la familia como grupo primario. Con las transformaciones sociopolíticas, económicas y culturales, la institucionalización llegó a los niños y niñas a una edad muy temprana. Cabe señalar diversas circunstancias que han forjado esta situación: la transformación de la familia —la nuclear ha variado profundamente hacia un esquema incompleto, de tipo monoparental—, la necesidad de la mujer de vincularse al mercado laboral, las situaciones de pobreza extrema —donde un amplio número de población busca apoyo en las instituciones del Estado por cuestiones alimentarias y de protección—, la negligencia y violencia intrafamiliar —que obliga a niños y niñas a dejar su hogar de origen para insertase en hogares sustitutos—; éstas y otras razones son determinantes en las condiciones y prácticas actuales de crianza. Estas acciones vienen transformando de manera contundente el papel histórico de la familia, particularmente en lo que a transmisión de la cultura corresponde y en la dinámica participativa de socialización.

Sernam (1993, p. 8), por otra parte, señala que la familia es

> (…) un sistema social integrado por personas de diferente sexo y edad que tienen una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad y cuyo propósito es la convivencia prolongada y la realización de actividades cotidianas estrechamente relacionadas con la reproducción social: reproducción biológica o más precisamente bio-social, mantenimiento cotidiano de las personas, reposición de la fuerza de trabajo, socialización primaria de niños y jóvenes y en general con la reproducción cultural.

Cabe destacar la importancia de la función económica que desempeña la familia. Minuchin (1999, p. 79) al respecto afirma:

> (…) se realiza a través de la convivencia en un hogar común y la administración de la economía doméstica. Para el cumplimiento de esta función resulta central la variada gama de actividades que se realizan en el hogar, dirigidas al mantenimiento de la familia y que corrientemente se denominan 'trabajo doméstico', cuyo aporte es fundamental para asegurar la existencia física y desarrollo de sus miembros, muy especialmente la reposición de la fuerza de trabajo.

La familia como sistema desempeña roles inmanentes a la condición psicológica y sociocultural de los individuos; podríamos decir que los comportamientos y patrones de crianza se encuentran íntimamente relacionados a dichas

condiciones, sin perder de vista las otras funciones que le son propias. La familia es el eje central del desarrollo de la personalidad de los individuos, y son las madres quienes ocupan un lugar relevante en este proceso, sin desconocer que el padre y los demás miembros de la familia ejercen una influencia vital y determinante en la primera infancia y en el desarrollo posterior del ser humano.

La socialización. La socialización es el proceso mediante el cual los seres humanos en el transcurso de su vida, desde que nacemos hasta que morimos, nos incorporamos y vivimos en sociedad. Sin embargo, este proceso es relevante en los primeros años de vida. Podemos afirmar que la socialización "es un proceso de interacción mutua entre el individuo y la sociedad" (Fichter, 1977, p. 40). Es decir, que el individuo aprehende el mundo de lo cultural en que se desenvuelve, y a la vez aporta de su propio constructo al entorno. En términos de Berger y Luckmann (1986), "la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad".

Los procesos de socialización, difundidos a través de los sistemas de comunicación e interacción, transmisión de normas, actitudes y patrones de comportamientos, constituyen la dinámica de la vida cotidiana del grupo familiar, y se encuentran subsumidas a las características propias de su cultura. De esta manera, es posible que al comprender la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria, se comprenda también el conjunto de la dinámica social, económica y política en general, de un grupo humano específico.

De otro lado, Bronfenbrenner, citado por Mejía (1999, p. 27)

> Subraya la importancia del contexto social en el desarrollo y en particular en las relaciones de los padres y los hijos, en donde la capacidad de cuidar y educar con éxito depende en buena parte del contexto social en que la familia vive, pues depende de las conexiones duraderas de los padres con otros fuera del hogar, de las normas de cuidado y del lugar donde se encuentra la familia a lo largo de su ciclo vital.

Las prácticas de crianza. Las prácticas de crianza son el eje central de los procesos de socialización primaria. No obstante, existen variados conceptos básicos en torno a qué es la crianza de niños y niñas. Al respecto Peralta (1996, p. 12) expresa que

> (…) términos como 'patrones', 'normas', 'pautas' 'hábitos', 'prácticas de crianza', 'sistemas' y últimamente 'habitus', son algunos de los principales conceptos empleados para denominar estas interacciones que se realizan en torno al cuidado, crecimiento y desarrollo del niño (…) Respecto a las prácticas de crianza (…) habría que concebirlas como *interacciones entre los adultos y el desarrollo de estos últimos, pero que también implican cambios en los adultos* (Peralta, 1996, p. 14).

Las prácticas de crianza y el cuidado en la etapa de la infancia se encuentran ligadas a factores socioculturales, como lo plantea Bocanegra (2007, p. 5):

> Un rasgo de las prácticas lo constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, dentro de las relaciones de crianza […] Se podría decir, que son aquellas nociones, no muy elaboradas, sobre la manera como se debe criar a los hijos. Por lo tanto, la justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres.

De otro lado, Aguirre (2000) manifiesta que en la crianza se encuentran involucrados tres procesos psicosociales: las prácticas, las pautas y las creencias:

> Las *prácticas* deben concebirse como acciones, esto es como comportamientos intencionados y regulados […] Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permite al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea. La *pauta*, se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. Las *creencias* se refieren a las explicaciones que dan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos. Se trata de un conocimiento básico del modo en que deben criar a los niños; son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza.

Evans y Myers (2009), afirman al respecto:

> Las prácticas de crianza están embebidas

> en la cultura y determinan, en gran parte, los comportamientos y las expectativas que rodean el nacimiento de un niño y su infancia. También influyen en la niñez, la adolescencia y en la manera en que esos niños ejercen las funciones paternas como adultos. La crianza consiste en prácticas que están ancladas en patrones y creencias culturales. Puesto que los términos más sencillos, los dadores de cuidados tienen una serie de prácticas/actividades que están disponibles para ellos. Estas han sido derivadas de patrones culturales, de ideas de los que *debería* hacerse, y constituyen las prácticas aceptadas o normas. Éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de *por qué* una práctica es mejor que otra…

*Cuidado***.** El cuidado es una condición s*ine quanum* para el desarrollo integral y el ejercicio de los derechos fundamentales de los niños y las niñas. El cuidado está ampliamente vinculado a la crianza. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se entiende por crianza

> (…) el proceso cultural, humano e interpersonal por medio del cual los padres, madres y demás agentes socializadores aseguran la supervivencia, el cuidado de la salud y el crecimiento físico de niños, niñas y adolescentes, junto con su desarrollo psicosocial, cognitivo y espiritual, lo que les permitirá desarrollarse adecuadamente como personas, integrarse a su entorno social y contribuir a la construcción, como agentes de cambio social, de la sociedad a la cual pertenecen.

El cuidado y la protección que se debe otorgar a los niños y las niñas, son de imperativo cumplimiento en toda sociedad y familia. En este sentido, el artículo 44 de la Constitución Política colombiana de 1991, señala la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de proteger a los niños y niñas contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, abuso sexual, explotación laboral, entre otras situaciones de vulnerabilidad. La Familia es el principal agente de cuidado y educación en la primera infancia. Su responsabilidad se debe centrar en ofrecer ambientes sanos, protectores y afectuosos a los niños, y vincularlos a los diferentes servicios públicos o privados que favorezcan su educación y desarrollo (República de Colombia, Ministerio de Protección Social, ICBF, 2007).

3. Análisis de resultados

El Departamento de Boyacá está situado en la zona centro del país, en la cordillera oriental de los Andes. Cuenta con una superficie de 23.189 km^2, lo que representa el 2.03 % del territorio nacional y una división política con 123 municipios. Limita por el Norte con los departamentos de Santander y Norte de Santander, por el Este con los departamentos de Arauca y Casanare, por el Sur con Meta y Cundinamarca, y por el Oeste con Cundinamarca y Antioquia. La familia Boyacense forma parte de la cultura, que Virginia Gutiérrez de Pineda denominó Complejo Andino. Según el Censo de 2005, la población es de 1'255.311 habitantes: un 51,49% es urbano y el 48,51 rural. La economía es principalmente agropecuaria, y la familia se caracteriza, aún hoy, por su estructura patriarcal y machista. De igual manera el censo estableció una población bajo línea de pobreza de 67,61%, y de indigencia de 34, 42%. Este es el contexto cultural, económico y social en el cual se realiza esta investigación.

De 78 municipios del departamento de Boyacá con participantes en los talleres sobre comportamientos y prácticas de crianza de cuidadores y cuidadoras de niños y niñas menores de cinco años, se destacaron las siguientes funciones vinculadas a los patrones de crianza, determinantes en las relaciones entre los cuidadores y cuidadoras de niños y las niñas: Oficios de las mujeres, Participación del padre en los procesos de socialización, Cuidado de los menores y de las menores de cinco años dentro y fuera del hogar, Vinculación de niños y niñas a los oficios domésticos y a los trabajos agropecuarios, y Caracterización de los cuidadores y cuidadoras.

Oficios de las mujeres. Los oficios domésticos se pueden catalogar como representaciones sociales donde juegan los simbolismos del deber ser en la vida familiar, según la condición de hombre o mujer, a partir de un determinismo cultural de la división sexual del trabajo. En esta representación, las prácticas de crianza pueden definirse como labores cotidianas que forman parte de los contextos socioculturales en el escenario de la mujer.

La representación social mediada a través de los oficios domésticos que ejercen las mujeres, establece vínculos de sentido a los procesos de socialización

de los niños y las niñas. Dichas acciones concretizan las relaciones que hacen visibles los contextos económico, político y cultural del mundo de la vida, pero sobre todo, direccionan de una u otra forma los procesos de la dinámica interna familiar que hace posible la supervivencia de los sujetos que la conforman.

Históricamente la mujer ha jugado un papel predominante en los procesos de socialización y prácticas de crianza de niños y niñas, labor que ha estado implícita en los denominados oficios domésticos. En Boyacá este rol no ha dejado de ser importante: se tienen vestigios desde la familia precolombina y posteriormente durante la colonización, donde la mujer se ocupó de las labores domésticas, pero con vínculos bien definidos en las labores agropecuarias.

La familia boyacense, como muchas otras del ámbito nacional y latinoamericano, han sufrido transformaciones culturales con impactos contundentes en su dinámica interna propiamente dicha, y desde allí en las relaciones y patrones de crianza, aspectos que han derivado nuevos patrones en su estructura organizacional.

En las zonas urbanas las mujeres se han incorporado al mercado laboral y procesos educativos, alcanzando ciertos niveles representativos de escolaridad; por su parte en las rurales, aunque se mantienen arraigadas las relaciones sociales y económicas tradicionales, la tendencia es hacia un proceso de hibridación sociocultural, es decir, se mantiene una mezcla entre lo tradicional y lo moderno, donde aún prevalece de manera contundente la familia con autoritarismo patriarcal.

Independientemente del contexto en que son criados los niños y las niñas Boyacenses, las evidencias demuestran que el cuidado es responsabilidad de las mujeres. Además, la mujer es responsable de la administración y operaciones de la casa, a lo que se suman actividades económicas / productivas para el sostenimiento de la familia.

Los testimonios muestran una concentración de oficios, centrados en el hogar con labores domésticas y agropecuarias. De los oficios domésticos propiamente dichos se pueden extraer dos categorías: de mantenimiento y de subsistencia. Los oficios domésticos de mantenimiento son aquellas actividades que se desarrollan en función del orden interno de la vivienda[3]: hacer aseo, lavar, planchar, barrer, trapear, tender la cama, organizar la cocina, etc. Los oficios relacionados con la subsistencia, están orientados básicamente a la consecución y elaboración de los alimentos: ordeñar la vaca, traer los alimentos de la tienda, hacer el desayuno, hacer el almuerzo, servir, atender a los niños y niñas. En el caso de algunas mujeres residentes en el ámbito urbano, los oficios domésticos son alternados con actividades productivas de carácter laboral. Como se puede observar, estas rutinas diarias encaminadas a cumplir oficios domésticos aseguran en gran medida la supervivencia familiar.

Respecto a las labores agrícolas, existen algunos estudios de mayor profundidad que dan cuenta de las formas de vinculación de las mujeres boyacenses a estas actividades. Para este caso podemos referenciar la investigación realizada por Farah y Pérez (2004):

> Aunque la diversificación de actividades no agrícolas es una de las tendencias que se vive en el ámbito rural, es importante, de todas maneras, decir que hay muchas actividades productivas agropecuarias que realizan las mujeres rurales y que les implican la destinación de gran parte de su jornada diaria. Las mujeres en *Boyacá* han tenido un papel muy importante, en especial, en las actividades pecuarias, pues ellas son las encargadas de la cría, cuidado y manejo del ganado y de las especies menores, excepción hecha de cuando la ganadería o la avicultura son las actividades principales de la unidad doméstica de producción. En estos casos, la responsabilidad es de los hombres o se contrata obreros.

Esta visión planteada por Farah y Pérez, es también confirmada por las mujeres a través de los talleres CAP, cuando expresan que las labores agropecuarias se centran particularmente en la colaboración de la mujer en la siembra y cosecha de productos agrícolas y el cuidado de los animales como vacas, cerdos, gallinas, entre otros.

Este tipo de actividades se constituyen en dinámicas sociales y económicas que contribuyen a los procesos de socialización. El hecho de que la mujer tenga a su cargo labores agrícolas y pecuarias, facilita también la vinculación al trabajo agrícola

[3] Relatos: "nos dedicamos a los oficios caseros […]"; "después sigo con los oficios a lavar, planchar, lo que tenga que hacer", "prender el fogón de leña, se adelanta el desayuno…".

de los niños y las niñas a temprana edad, quienes se inician en este proceso junto a su madre[4].

Estas evidencias demuestran que las mujeres boyacenses de sectores populares se encuentran muy arraigadas al ámbito doméstico; los vínculos con el trabajo asalariado del medio empresarial y administrativo —y para algunas mujeres rurales, los vínculos con el jornal—, aunque existen temporalmente, no son representativos frente a la necesidad de solución de los problemas económicos.

Participación del padre en los procesos de socialización de niños y niñas. Si bien los niños y las niñas desde que nacen reciben los cuidados y cercanías de la madre como una forma de amor incondicional, que les permite tener confianza en la vida, lo que es fundamental para la salud física, sicológica y social, no es menos importante la figura del hombre. El rol del padre se puede definir como "las conductas y cualidades socialmente esperadas del padre" (Bee & Mitchel, 1987). El significado de los roles que el padre y la madre desempeñan en los procesos de crianza, tiene connotaciones en algunos casos similares, y en otras circunstancias, diferentes.

Páez (1984, p. 45) afirma que "el rol del padre ha ido cambiando a lo largo de los años y ha estado ligado a los cambios y transformaciones por los cuales ha atravesado la familia". No obstante, estos cambios no han sido homogéneos en todos los grupos sociales. En algunas culturas colombianas, fundamentalmente en sectores urbanos, el padre se ha incorporado de manera significativa en los procesos de crianza de niños y niñas, pero en otros sectores de la sociedad, rural y urbana, pervive y se mantienen la estructura de la familia con marcados parámetros de tradición patriarcal. En este sentido, la familia con esta tendencia subsiste, a pesar de la participación activa de la mujer en el mercado laboral. Esto si se tiene en cuenta que su vinculación fue el resultado de la necesidad económica de la familia, y no un proceso de reivindicación social a favor de la mujer.

La figura paterna se constituye en la gran ausente de las narraciones de las rutinas diarias de las participantes a los talleres sobre comportamientos y prácticas de crianza en Boyacá. De 78 municipios sólo en 13 casos (11%) aparece en las narraciones una figura de padre, papá, esposo o marido. En tres oportunidades se refieren a la inclusión del padre en los procesos de socialización de los hijos o hijas, en frases como: "tratar de incluir también al padre"; "la autoridad la ejercen papá y mamá" y "comparten la tarde junto a su papá y su mamá" o "en el campo los padres en algunas ocasiones los llevan al lugar de trabajo, no los envían al estudio".

La mayoría de relatos hace alusión al papel que el padre juega en el trabajo o función económica, o al quehacer de la mujer con relación a su obligación como esposa o compañera, tal como al hecho de "preparar el almuerzo para el esposo". Pero en ningún caso aparece un compromiso, en formas de comunicación, relaciones e incluso autoridad del padre con los hijos e hijas, pues se aduce que las prácticas de crianza son esencialmente papel de las mujeres.

Otra cosa es la figura patriarcal-machista que constituye una relación de sometimiento de la mujer y los hijos e hijas, que se desprende de la herencia española y que aún es vigente en la estructura y dinámica interna familiar boyacense, fundamentalmente de las zonas rurales. Así lo expresa Gutiérrez de Pineda, citada por Villarraga (1999, p. 28): "(…) los españoles portaban un sistema patriarcal, el rol proveniente del padre era su tarea principal. El manejo de su autoridad era tajante y no daba escape a la iniciativa porque sus órdenes debían ser cumplidas irrestrictamente", y añade:

> El ejercicio de mando, la herencia bélica dieron a la figura del padre rasgos de dureza, de inflexibilidad, de arrojo y sangre fría ante el peligro. La parte afectiva se guardaba celosamente, por esto, en las relaciones dominaba el respeto y la obediencia en la estructura conyugal y el progenitor filial (Gutiérrez de Pineda, citada por Villarraga, 1999, p. 28).

Los relatos describen con cierta precisión los patrones de crianza establecidos por las madres y otros cuidadores y cuidadoras (abuelas), donde se corrobora que la gran figura ausente en los procesos de socialización de los niños y las niñas son los

[4] Relatos obtenidos en el taller CAP: "[…] echarle de comer a las gallinas a los cerdos, […] trabajar en el campo, asegurar animales, alistar lo de la jornada siguiente como grano en agua, guarapo, papas y alzar el desorden de la tarde; […] trabajar con el tomate o cultivos; luego de levantarse realizan actividades propias del campo (ordeño, laborar la tierra, etc); […] dar de comer al cerdo, ordeña las vacas, hacer el queso, […] alimentar a todos los animales de la casa, amarrar los animales, [...]; también me toca ir a trabajar a algunos trabajos del campo, después regreso a casa para seguir mis oficios cotidianos como lavar, barrer, trapear, etc., y en la tarde nos volvemos a reunir en familia".

padres. Nada más contundente que el silencio para expresar la ausencia del padre, a la hora de hablar de su relación y papel social; se halla oculto, su ausencia lo hace invisible frente a la familia que relata su vida cotidiana, pero se hace visible a la hora de referirse a la violencia intrafamiliar, dado que es el actor explícito de este escenario. Un escenario familiar que poco ha variado en sus formas de relación interna, porque su legado es leal a los imaginarios sociales de las concepciones de hombre, mujer, familia y religión, provenientes del pensamiento occidental, tal como expuso Virginia Gutiérrez de Pineda, ya citada.

De acuerdo con la realidad que viven las familias rurales y urbanas en Boyacá, no es la generalidad; si bien existen familias donde el padre juega un rol vital en los procesos de socialización, la tendencia es que sobrepasan porcentualmente aquellas que carecen de este vínculo y asociación familiar. Villarraga (1999, p. 19) expresa que

> (…) la tradición llevó al padre a mantenerse a una *prudente distancia,* dejando la responsabilidad de los hijos por completo a la mujer, planteando un modelo distante del padre… Esta cultura del padre distante nos plantea la orfandad paterna en la sociedad familiar actual, sin estudiar los efectos en los niños, en la familia y en la sociedad; más aún, sin contemplar el carácter que imprime el padre sobre la efectividad, el desarrollo social, cognitivo y lingüístico para toda la vida del hijo.

Esta interpretación acerca de la ausencia de un rol explícito de padre en los procesos de socialización de los niños y las niñas en Boyacá, marca la pauta para comprender de alguna manera, por qué este departamento es señalado en algunas investigaciones como el segundo de Colombia con el más alto índice de desnutrición y violencia intrafamiliar.

Cuidado de los niños y niñas dentro y fuera del hogar. Las prácticas de crianza juegan un papel importante en la proyección social de cuidado de la salud y la vida. En esta perspectiva es pertinente tomar como referencia la conocida definición que la Organización Mundial de la Salud estableció en 1948: "…La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no consiste solamente en la ausencia de enfermedad". Esta concepción ha tenido marcada pertinencia en las políticas públicas de salud. Sobre ellas se han definido los planes y programas en los ámbitos nacional, regional y local.

Sin lugar a dudas, las perspectivas de la prevención de la enfermedad y la promoción en salud, a partir de ejes educativos, se han proyectado de forma contundente mediante campañas comunitarias en procesos educativos propiamente dichos y a través de los medios; de una y otra forma han tenido cierto impacto en los grupos familiares en zonas urbanas y rurales colombianas y boyacenses. Podemos afirmar entonces, que la promoción de la salud como estrategia vinculada a la vida cotidiana de los sujetos y de los grupos sociales, ha tenido en las familias del departamento un buen impacto social.

En el caso de las familias boyacenses, observamos varias prácticas relacionadas con los comportamientos y patrones de crianza, todas en relación directa con la concepción de salud planteada por la OMS: "completo bienestar físico, social y mental". Encontramos las rutinas de la alimentación, la creación de hábitos higiénicos, las prácticas de esparcimientos, el establecimiento de vínculos con las labores domésticas y agropecuarias (trabajo), y la participación de la madre en las labores escolares; y por otro lado, establecemos una caracterización sobre las personas que cuidan.

*Las rutinas de alimentación***.** Las rutinas se constituyen en el eje central de la vida cotidiana. Heller (1977, p. 12), define vida cotidiana como **"**el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social… es la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades". En tanto que Berger y Luckman comentan al respecto "… la realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y el ahora" (1986, p. 36).

A partir de las evidencias obtenidas de las narraciones de las rutinas de alimentación en el cuidado directo de los niños y niñas en el departamento de Boyacá, detectamos que estas prácticas son el resultado de una hibridación cultural: una mezcla de lo tradicional en el cuidado, con los nuevos aprendizajes obtenidos de los procesos de educación y promoción de la salud. En el ámbito tradicional, se encuentran

las creencias y disponibilidad con que cuenta la familia para alimentar a los niños y niñas, mientras que en los procesos de formación y educación son las instituciones —como los Hogares de Bienestar Familiar—, los programas de alimentación y nutrición estatales, y los niveles de escolaridad alcanzados por los cuidadores y cuidadoras, los que se han encargado de proporcionar el "conocimiento" hacia la adquisición de hábitos modernos para la alimentación y nutrición de los niños y las niñas. Como lo plantearan Aguirre y Durán (2000, p. 104),

> Conceptos y prácticas que se ven reflejados en la socialización del niño, proceso mediante el cual va construyendo, a partir de lo que ha interiorizado de la cultura, una imagen del cuerpo y una concepción de salud y enfermedad acordes con su desarrollo psicológico global, particularmente con su desarrollo cognitivo.

Uno de los aspectos más importantes en las prácticas de crianza, indudablemente está relacionado con la alimentación y nutrición que se les suministra a los niños y niñas en su primera infancia. De una adecuada nutrición desde la gestación y los siguientes cinco años, depende esencialmente el desarrollo físico, emocional, social, cultural y económico de los seres humanos. El efecto de la nutrición en el desarrollo comienza desde antes del nacimiento —con la nutrición de la madre gestante—. La desnutrición y los efectos negativos resultantes durante el embarazo y los primeros años de vida pueden ser permanentes e irreversibles. En síntesis, podemos afirmar que la desnutrición erosiona el capital humano, y reduce las capacidades de aprendizaje y de productividad.

A partir de la elaboración de los alimentos: desayuno, almuerzo y comida o cena, se constituye el eje central de las rutinas cotidianas de las mujeres (madres de familia) boyacenses, particularmente las rurales. Todas expresan esta actividad como fundamental en los procesos de crianza de los niños y niñas, y en general de toda la familia. En ningún relato aparece esta actividad como papel desempeñado por los hombres. De esta manera a todo lo largo de la información obtenida en los diferentes municipios y provincias, encontramos expresiones constantes como: "preparo el desayuno, y […] preparo el almuerzo, les doy la comida".

Creación de hábitos higiénicos. Indudablemente, una representación sobre la cual se sostienen los procesos de socialización hoy en las sociedades modernas urbanas y rurales relacionadas con las prácticas de crianza, es la creación de hábitos higiénicos en los niños y niñas. Sobre este aspecto particular, las instituciones educativas y de salud, y los medios de comunicación, entre otras instancias, han jugado un papel importante en la generación de estrategias para la prevención de la enfermedad y el mejoramiento de la autoestima y de la calidad de vida familiar y social. Podemos afirmar en este sentido, que algunas madres y las mujeres cuidadoras de los menores y las menores de cinco años, tienen claro que las prácticas higiénicas son fundamentales en los procesos de crianza.

En las narraciones que hacen las participantes y los participantes en las rutinas, pudimos establecer que la creación de hábitos higiénicos se constituye para muchas familias en un parámetro importante al interior de las normas establecidas. De esta manera, la actividad del baño, aseo de dientes o aseo general, se menciona con cierta regularidad en las rutinas. No obstante, pudimos detectar algunas diferencias, como las relacionadas con acciones que pasan del levantarse en la madrugada —sin hacer mención alguna acerca del aseo personal—, pasan directamente al oficio doméstico o agropecuario, y los niños y niñas van sin más al desayuno y a las actividades escolares. Esto indica que para algunas familias no ha sido posible la concientización de la relación entre hábitos higiénicos personales, higiene de la vivienda y cuidado de la salud. Este tipo de situaciones se presenta con mayor frecuencia en familias donde es más importante la inclusión de los niños y las niñas a las labores u oficios del hogar.

Las prácticas de esparcimiento y recreación. Pudimos observar en el departamento de Boyacá, que las prácticas de esparcimiento y recreación no están presentes en los imaginarios o representaciones de las familias y los cuidadores y cuidadoras de los niños y niñas menores de cinco años. Sólo un 29% de los participantes y las participantes de los 78 municipios que acudieron al taller diagnóstico de prácticas de cuidadores y cuidadoras de niños y niñas menores de cinco años, afirmaron tener algún tipo de actividad relacionada con este aspecto de la vida. Dentro de este porcentaje sobresale la de ver televisión. El juego y el compartir juntos en familia, representan un espacio irrisorio tanto en la cotidianidad como en los grupos familiares que

los practican. Esto indica que lo fundamental en la vida familiar, en relación con los comportamientos y patrones de crianza, es el trabajo y las actividades de manutención, en detrimento de las acciones lúdicas como posibilidad de desarrollo social y humano.

El verbo jugar, como acción determinante para el desarrollo social, cognitivo, afectivo y valoral en los niños y niñas de las familias de los sectores populares, y particularmente en los sectores rurales del departamento, es acallado por las personas adultas en un período muy corto de la vida del niño o niña, y es sustituido por el *hacer* como criterio de forjamiento hacia un mundo mejor. Es así como el espacio de la recreación y la lúdica es considerado como pérdida de tiempo, y debe ser suplantado por los oficios domésticos y/o agropecuarios y por la elaboración de las tareas escolares.

Es un hecho contundente que los niños y las niñas, particularmente rurales y en los sectores populares urbanos, se vinculan a labores domésticas y agropecuarias desde muy temprana edad. A partir de los cinco años, los menores y las menores deben realizar oficios, que son impuestos por los padres y madres y otras personas adultas. En las labores domésticas, principalmente las niñas deben colaborar en el aseo de la vivienda, hacer la comida, lavar, cuidar a los hermanos y hermanas menores, alcanzar la leña y el agua para cocinar los alimentos, y contribuir en el cuidado de los animales domésticos. Por su parte, los niños y niñas están obligados a realizar algunas funciones domésticas relacionadas con los oficios de las niñas, pero sobre todo participan en los oficios agropecuarios: llevar el alimento o preparar y alcanzar el guarapo a los trabajadores, cuidar los animales o realizar todo tipo de mandados.

En las áreas urbanas o cabeceras municipales, los niños y las niñas deben cumplir fundamentalmente funciones domésticas u otras relacionadas con el comercio. En este sentido, el tiempo libre que los menores y las menores de los sectores rurales y populares urbanos tienen, es realmente precario, lo que les impide mantener, en muchos casos, vínculos directos con la actividad lúdica.

Si bien es cierto que los imaginarios y las representaciones sociales relacionados con la vinculación de los niños y las niñas a muy temprana edad al trabajo —donde los menores y las menores son tratados desde su primera infancia como personas adultas—, forman parte de una estructura sociocultural inmersa en procesos históricos determinantes de lo que ha sido la estructura de la familia en la región andina, también lo es que deben ser cambiados, en función de la nueva concepción que sobre la infancia se ha venido desarrollando en la época moderna, a partir de los aportes que las ciencias han adelantado desde diferentes tópicos: por un lado, las dimensiones de carácter psicológico, social, biológico y ético, y por otro, el llamado que los organismos internacionales han hecho al momento de declarar a los niños y las niñas, desde que nacen, sujetos de derechos.

En este orden de ideas, un elemento fundamental a tener en cuenta en el diseño de una política pública para la infancia, es el espacio de la lúdica, el juego y la recreación, factores olvidados en el ámbito de las propuestas gubernamentales tanto departamentales como municipales, e incluso institucionales. Sólo mediante acciones encaminadas a ofrecer espacios adecuados de esparcimiento, se permitirá con certeza forjar un ambiente propicio para el desarrollo integral del ser humano, en su primera etapa de vida.

*La participación de la madre en las labores escolares***.** Entre las actividades narradas por las participantes de los talleres, como parte de las rutinas diarias, están las labores escolares de los niños y niñas. Pudimos observar que la madre juega un papel fundamental en este proceso. En todos los casos, es ella la encargada de organizar en las jornadas de las mañanas las actividades relacionadas con la preparación de la niña o el niño para llevarlo a la institución educativa: jardín, hogar comunitario o de bienestar y/o guardería. Así mismo, se le confía la labor de retornarlos al hogar en las horas de la tarde; en ningún relato se manifiesta esta actividad como una función desempeñada por el padre, sin distinguir si la madre trabaja fuera del hogar o no.

Es también la madre quien cumple con la función diaria de ayudar a los niños o niñas a realizar las tareas escolares. Observamos en los relatos que esta acción es reiterativa en todos los hogares: "ayudar a hacer las tareas", se constituye en una actividad importante a la hora de generar verdaderos vínculos de afectividad y de desarrollar valores de respeto, tolerancia y solidaridad.

Caracterización de los cuidadores y cuidadoras. Los patrones de crianza, y particularmente los aspectos relacionados con las características de los cuidadores

y cuidadoras de los niños y niñas en su primera infancia, han sufrido cambios que se encuentran estrechamente relacionados con las modificaciones de la estructura familiar y con la participación directa de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Estas últimas cumplen, hoy más que nunca, un papel preponderante en los procesos de socialización, y se encuentran particularmente asociadas con el cuidado propiamente dicho y la nutrición.

Históricamente el Estado colombiano se ha ocupado de la labor de socialización y nutrición de los niños y niñas. Desde de los años setenta se han planteado programas de nutrición y alimentación, como los referidos al Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN-DRI) y los programas de atención a la infancia en el periodo preescolar promovido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; posteriormente los Hogares de Bienestar Familiar, donde las cuidadoras son madres comunitarias, los restaurantes escolares, en fin, una gama de programas orientados a resolver no solo el problema nutricional, sino también el cuidado y el desarrollo afectivo.

Es decir, los procesos de socialización han pasado de la familia como grupo primario, en parte, a ser cumplidos por las instituciones. De otro lado, han aparecido una serie de organizaciones no gubernamentales que se ocupan de esta labor; mencionamos entre otras, por ejemplo: Fundación Sentires en Bogotá, Fundación Red Misionera Internacional, Fundación Jawas Tu Maka. Sin embargo, no es posible afirmar que exista en Colombia una política contundente hacia la primera infancia, pues muchos de estos programas se han convertido en acciones asistencialistas que promueven ante todo una dependencia de las familias de los sectores más pobres hacia dichas instituciones, y un paternalismo de Estado que facilita el sostenimiento de una élite en el poder. Esta situación es el resultado de la desigualdad que presenta la estructura económica y social, que impide a estos sectores marginales de la sociedad la oportunidad de acceder a procesos autónomos de desarrollo integral, y por esta vía impide también que la familia juegue, como grupo primario, el rol de socializadora en la primera infancia.

En este orden de ideas, aludimos a lo expuesto en el documento Conpes Social 109 (2007:5), sobre Política Nacional de Primera Infancia, que plantea argumentos sociales y políticos que justifican la construcción de la política pública para la primera infancia:

> Los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia. La incursión de la mujer al mercado laboral (formal e informal), que ha generado nuevas relaciones al interior del grupo familiar, las transformaciones de la estructura familiar y la disminución de las tasas de mortalidad infantil, son ejemplos de tales cambios. Estas transformaciones han modificado las formas tradicionales de cuidado y atención del niño y la niña menor de 6 años. Ya no se trata de una responsabilidad de otros agentes socializadores, miembros del grupo familiar (abuela, tíos, hermanos mayores), así como de otras personas encargadas del cuidado personal de los niños y las niñas (terceros). Estas nuevas formas de atención de la primera infancia exigen un fortalecimiento de los vínculos paternales y de las redes de apoyo familiar y comunitario, para reducir los factores que afectan el desarrollo infantil, asociado a condiciones de maltrato, abandono y desvinculación afectiva, que influyen de manera directa en la salud física y emocional del niño y de la niña y en el desarrollo infantil.

Si observamos las prácticas cotidianas del cuidado de niños y niñas, se pueden caracterizar sus sujetos cuidadores y cuidadoras en el departamento de Boyacá. Los Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se constituyen, para los sectores más pobres y de clase media baja, urbana y rural, en la opción más importante para el cuidado. Es así como a las madres comunitarias se les ha otorgado la función primaria de socialización. Los relatos sobre las rutinas diarias obtenidos en los talleres CAP, así lo expresaron: "(…) temporalmente los niños y las niñas se dejan de lunes a viernes en hogares comunitarios y el fin de semana con los padres".

Así mismo, en la familia nuclear la madre ocupa el primer lugar en el cuidado; en algunos casos el papá o ambos (padre y madre) y los hermanos mayores; en la familia extensa, el abuelo y la abuela —particularmente esta última—, las tías, los tíos y hasta los sobrinos y sobrinas. En la red social están las profesoras y profesores—"segundos padres"—,

las madrinas y padrinos y los vecinos y vecinas.

En los casos en los que se refieren las abuelas y los abuelos como cuidadoras y cuidadores, se privilegia a la abuela; cuando se refieren tíos y tías se privilegia a la tía; en el caso en que se refieren los hermanos y hermanas se privilegian los mayores, como legado de responsabilidad. Pero también se incluye a los padrinos y madrinas. Además persiste la vecina o el vecino como un cuidador o cuidadora social de los hijos e hijas, particularmente en la zona rural.

En cuanto a las formas de comunicación encontramos como importantes la tradición oral, los cantos, la música, los bailes, las rondas, los chistes y la lectura, eventos estos que generan identidad y pertenencia para mantener y perpetuar la memoria colectiva de las comunidades. Sin embargo, hubo participantes que se refirieron también a formas comunicativas adversas hacia los niños y niñas, que se presentan al ignorarlos, tratarlos con altanería, insultos, gritos, golpes y groserías, lo que permite inferir la presencia de maltrato físico y psicológico por parte de sus cuidadores y cuidadoras.

4. Conclusiones

A manera de conclusión podríamos decir que los comportamientos y las prácticas de crianza y el cuidado de niñas y niños menores de cinco años en el departamento de Boyacá, continúan fijados a los conceptos de familia y a los procesos de socialización ligados a la cultura machista y patriarcal que aún se mantienen.

Los oficios domésticos y agrícolas de las mujeres, que hacen parte del mantenimiento de la economía campesina de subsistencia, se constituyen en las rutinas diarias que se trasmiten de manera intergeneracional, afianzando y recreando en los niños y las niñas imaginarios de roles sociales, políticos y económicos ligados al ámbito de una división sexual del trabajo que históricamente ha logrado trascender la estructura familiar a lo social. Esto explica de alguna manera la razón por la cual se involucra a los niños y niñas a muy temprana edad en labores y oficios domésticos y agropecuarios.

El papel de la mujer en los procesos de socialización y prácticas de crianza sigue siendo una constante cultural central, independientemente del contexto urbano o rural; de igual manera la ausencia de las responsabilidades paternas se manifestó en la investigación, asignándoseles esencialmente la crianza y cuidado de los niños y las niñas a las mujeres.

Sin embargo, la estructura familiar boyacense no es ajena a los cambios derivados de los procesos de modernización social y cultural. Observamos una inminente transformación en los procesos de socialización primaria, donde por diversas razones se delegan estas funciones a instituciones públicas y privadas: la vinculación laboral de los padres y madres, las situaciones de pobreza, la dinámica estatal que promociona el deber de la familia a educar a sus hijos e hijas en instituciones, entre otros aspectos. Estas transformaciones propias de las familias contemporáneas alteran de una u otra forma los patrones tradicionales de crianza, en ámbitos tanto urbanos como rurales, dando lugar a una denominada forma de hibridación cultural. Esto permite afirmar que el papel de la familia como socializador primario ha perdido espacio, y se ha remplazado por nuevos procesos que tendrán repercusiones posteriores en el mundo de la vida de los futuros sujetos adultos de la sociedad.

Lista de referencias

Aguirre, D. E. & Durán S. E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D.C.: CES - Universidad Nacional de Colombia.

Arquidiócesis de Tunja, Comisión de Conciliación Regional (2006). *Pobreza y riqueza en Boyacá*. Memorias del taller realizado en Tunja en los días 19 y 20 de mayo de 2006.

Bee, H. & Mitchell, S. (1987*). El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México, D. F.: Harla.

Berger, P. & Luckman, T. (1986). La *construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bocanegra M. E. (2007). Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (5)* (enero- junio), pp. 201-232.

Catañeda Bernal, E. (2008). La importancia social y política de la primera infancia. *Revista internacional Magisterio: Educación y Pedagogía.* 34 (agosto-septiembre).

Consejo Nacional de Política Económica y Social, República de Colombia y Departamento de Planeación. Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia para la primera infancia". (Diciembre de 2007). Documento Conpes Social

109. Bogotá, D.C.

Evans J. L. & Myers, R. (2009), *Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*. Universidad del Valle, Escuela de Psicología- énfasis cultural. Consultado en septiembre 22 de 2009: http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/Pr%E1cticas%20de%20crianza.pdf.

Farah Q. M. A. & Pérez, E. (2004). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural,* 051.

Fichter, J. (1977). *Sociología*. Barcelona: Herder.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina de Áreas para Colombia y Venezuela (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Bogotá, D. C.: Unicef.

Fundación Chile Unido (2002). El rol del padre y su influencia en los hijos. *Corriente de opinión,* 64.

García-Canclini, E. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México, D. F.: Grijalbo.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Instituto Interamericano del Niño. Concepto de familia. Consultado en mayo 4 de 2009, en: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2012_UT_1.PDF.

Lago, G. (2009). *Conceptos de familia y violencia*. PECOP SCP Ascofame, CCAP, año 5, Módulo 2. Consultado en mayo 4 de 2009, en: http://www.scp.com.co/Precop_previo/precop_files/modulo_5_vin_2/25-1%20Familia%20y%20Violencia.pdf

Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2005). *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural.* DEHISI, Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Intercultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en mayo 6 de 2009, de: http://www.dehisi.org/upload/documentos/texts_equip/Familias_Diversidad_Cultural.pdf

Mejía, S. (1999). *Patrones de crianza para el buen trato*. Bogotá, D. C.: FES, Convenio Buen Trato y Fundación Antonio Restrepo Barco.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Organización de las Naciones Unidas (OEA) (2000). *Pautas de Crianza en familias colombianas*. Serie documentos de investigación. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Minuchin, S. (1999). *Familias y terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.

Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá, D. C.: Consejo Episcopal Latinoamericano-Celam.

Páez, G. (1984). *Sociología de la familia*. Bogotá, D. C.: Universidad de Santo Tomás.

Peralta, M. V. (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica. Un análisis de estudio realizado y propuestas para su continuidad.* Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos (OEA).

Consejo Nacional de Política Económica y Social, República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación (Diciembre de 2007). *Documentos Conpes Social 109*. Política Pública Nacional de Primera Infancia, Bogotá, D. C.

República de Colombia, Ministerio de Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Julio de 2007). *Foro sobre buenas prácticas en infancia y adolescencia en el marco de la primera cumbre Iberoamericana de alcaldes y alcaldesas por la infancia*. Bogotá, D. C.

Roloff, G. (1995). *Los niños del Ecuador. Prácticas de crianza en zonas rurales y urbanas marginales*. Bogotá, D. C.: Celac, Selacc y Unicef. Colección práctica de crianza.

Sernam, (1993). "La familia Chilena en los noventa". *Documentos de trabajo, de planificación y estudios*, 27. Consultado en mayo 9 de 2009, de: http://www.mailxmail.com/curso-trabajo-infantil-familia/conceptualizacion-termino-familia.

Villarraga, L. (1999). *Presencia y pertenencia paterna en la Familia.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Dirección Académica, División de Investigaciones.

Referencia:

Alba Nidia Triana, Liliana Ávila y Alfredo Malagón, "Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 933 - 945.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna*

Mauricio Hernando Bedoya*
Universidad de Antioquia, Colombia.

Mary Lucy Giraldo**
Universidad de Antioquia, Colombia.

Primera versión recibida febrero 2 de 2010; versión final aceptada marzo 24 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Realizamos un acercamiento al problema de las prácticas de violencia materna hacia los niños y niñas y su impacto en el vínculo materno-filial. Objetivo: reconocer en madres que se nombran como maltratadoras, y en sus hijos e hijas maltratados, el significado dado a su vínculo afectivo. Método: fenomenológico-hermenéutico del enfoque cualitativo con muestra multinivel. Técnicas de Producción de Información: entrevistas en profundidad con madres, grupos focales con sus hijos e hijas y con madres y padres de tres instituciones educativas. Conclusiones: las madres explican la violencia hacia sus hijos e hijas acudiendo a una cadena vincular generacional con su propia madre; las condiciones de favorabilidad al maternaje adversas predicen tal violencia; no todo niño o niña violentado será padre violento o madre violenta y, finalmente, postulamos que existe una tipología de madre violenta.*

Palabras clave: vínculo madre-hijo o madre-hija, violencia materna, individuación, maternaje, cuidado.

Condições de favorabilidade à maternagem e violência materna

• ***Resumo:*** *Realizamos uma aproximação ao problema das práticas da violência materna contra as crianças e seu impacto no vínculo materno-filial. Objetivo: reconhecer em mães que se nomeiam como maltratadoras, e em seus filhos e filhas maltratados, o significado dado ao seu vínculo afetivo. Método: fenomenológico-hermenêutico de abordagem qualitativa com amostra multinível. Técnicas de Produção de Informação: entrevistas em profundidade com mães, grupos focais com seus filhos e filhas e com mães e pais de três instituições educativas. Conclusões: as mães explicam a violência contra seus filhos e filhas acudindo a uma cadeia vincular com sua própria mãe; as condições de favorabilidade à maternagem adversas predizem tal violência; nem toda criança violentada será pai ou mãe violenta e, finalmente, postulamos que existe uma tipología de mãe violenta.*

Palavras-chave: vínculo mãe-filho ou mãe-filha, violência materna, individuação, maternagem, cuidado.

Maternal Violence in Childhood and the Conditions that Bring About Mothering

• ***Abstract:*** *This paper is the result of a study that approaches the issue of maternal violence towards children and its influence in the mother-child bond. Objective of the study: to analyze the narratives of both self-recognized mistreating mothers and their children, in order to identify the meaning given to their bonding. Method: a phenomenological-hermeneutic method from the qualitative comprehensive approach, with multilevel sampling. Data Generation Techniques: in-depth interviews with mothers, and focus groups with children and*

---

* Este artículo informa de la investigación "Vínculo y Violencia Parental hacia los niños y las niñas en la ciudad de Medellín, Colombia", llevada a cabo desde el Grupo de Investigación de Psicología Social y Política del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Se inició en marzo del año 2008 y se finalizó en febrero de 2010. Esta investigación fue aprobada por el Grupo de Investigación de Psicología Social y Política, acta 15 de febrero 2 de 2008.

** Licenciado en Educación, Psicólogo, Magíster en Psicología. Docente Departamento de Psicología (Universidad de Antioquia). Dirección postal: Calle 49B No. 64B-37. Dirección electrónica: csmauriciobedoya@antares.udea.edu.co

*** Licenciada en Educación Infantil Especial, Psicóloga (Universidad de Antioquia). Dirección postal: Carrera 24 No. 47-96. Dirección electrónica: marylgiraldo@yahoo.com

parents from three educational institutions. Conclusions: mothers explain the violence towards their children by resorting to a generational chain of bonds with their own mother; the conditions that have an adverse effect on mothering predict the appearance of maternal violence; and, not every mistreated child will be a mistreating parent. Finally, the existence of a typology of the mother who mistreats her children is proposed.

• **Keywords:** mother-child bond, maternal violence, individuation, mothering, care.

1. Introducción -2. Método -3. La violencia familiar como escenario de la violencia hacia los niños y niñas -4. Vínculo afectivo y sus vicisitudes -5. Resultados -6. Discusión

1. Introducción

El vínculo que niños y niñas establecen con sus padres y madres desde el momento mismo del nacimiento resulta definitivo para su desarrollo psicológico, su desempeño social y su futura experiencia de parentalidad. Aquí se puede inscribir la experiencia de maltrato parental. En muchas ocasiones aparece una cadena que perpetúa el maltrato entre generaciones: madres y padres que fueron maltratados y que, a su vez, maltratan a sus hijos e hijas.

El presente estudio se focaliza, como lo justificaremos más adelante, en la experiencia de maltrato materno. Si bien hay acuerdo en los factores que se consideran decisivos para explicar este fenómeno, poco se ha dicho sobre una lectura psicológica de las condiciones que lo perpetúan. Indicamos que lo que el presente estudio ha denominado condiciones de favorabilidad al maternaje, se tornan en predictoras de tal perpetuación. Pretendemos realizar una lectura vincular del problema, enfatizando en las claves de comprensión que aporta la teoría de relaciones objetales y la psicología del desarrollo contemporáneas.

Atendiendo al hecho de que la denominación *abuso o maltrato infantil*, para algunos autores y autoras minimiza la situación a la que se ven condenados algunos niños y niñas, adoptamos en la investigación la idea de que los niños y niñas no son maltratados, sino violentados. Esto se ve justificado cuando se acude a la definición de violencia que trae la Organización Panamericana de la Salud: "la violencia es la imposición interhumana de un grado significativo de dolor y sufrimiento evitable" (OPS, 1993, p.1). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud la define como el

uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o que se lleve efectivamente a la práctica contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 1996, p. 5).

2. Método

La investigación la realizamos bajo el paradigma constructivista, desde el cual se concibe al mundo social como construido subjetiva e intersubjetivamente gracias al lenguaje (Guba & Lincoln, 2002). El enfoque del estudio fue cualitativo (Sandoval, 2002). Éste tipo de enfoque permite al investigador o investigadora poner en juego su carácter reflexivo sobre los fenómenos sociales, reconociendo su lugar como agente constructor del mundo social. Empleamos el método fenomenológico-hermenéutico, que promueve la tesis ontológica de que la experiencia vivida es *per se* un proceso interpretativo que se da en el contexto mismo de los fenómenos (Morse, 2003). Centramos el estudio en el relato que realizaron los sujetos participantes sobre su vivencia del acto violento dirigido a los niños y niñas. Este relato ofreció la posibilidad de conversar y construir juntos (equipo investigador y participantes) comprensiones acerca del fenómeno.

La muestra seleccionada fue multinivel: (1) primero realizamos tres grupos focales con padres y madres de tres instituciones educativas; (2) de allí seleccionamos cinco madres que nombramos como maltratadoras ante el grupo de talleristas (grupo de investigadores e investigadoras). Aunque se esperaba que hubiera padres que accedieran a ser entrevistados, sólo las madres manifestaron su acuerdo con participar de la investigación; y (3) los hijos e hijas de estas cinco madres. Las técnicas de producción de la información fueron: grupo focal con madres y padres (se realizaron 3), dos entrevistas en profundidad a cada una de las cinco madres, y cuatro grupos focales con hijos e hijas

de estas madres (dos con niños y niñas y dos con jóvenes). De cada encuentro llevamos un registro auditivo, el cual transcribimos posteriormente. El proceso de análisis de la información fue apoyado por la herramienta informática ATLAS ti, versión 5.2.

Ceñimos el estudio estrictamente a las exigencias éticas de la investigación social con seres humanos. Para sus efectos, todos los participantes y las participantes firmaron un consentimiento informado. Para el caso de los sujetos menores, lo firmaron junto con sus madres. Como estrategia de validación, los investigadores e investigadoras socializarán los resultados definitivos con las personas que hicieron parte de la muestra. Es preciso aclarar que si bien nos interesamos inicialmente por la vivencia de la violencia parental, finalmente focalizamos el estudio en la experiencia materna al respecto, dado que no fue posible acceder al relato de padres que se nombraran como maltratadores.

3. La violencia familiar como escenario de la violencia hacia los niños y niñas

La violencia familiar se define como una forma de establecer relaciones y de afrontar conflictos recurriendo a la fuerza, a la amenaza, a la agresión emocional o al abandono (González, 2002). Ravazzola (1997) concibe la violencia familiar como aquella que se da cuando sobre un miembro más débil de la familia se realizan actos de abuso psicológico o físico por parte de otro miembro más fuerte. Estos actos violentos los realiza quien cumple un papel marital, sexual, o de cuidados hacia otros con responsabilidades recíprocas (González, 2002). La violencia familiar se dirige siempre hacia los más vulnerables, especialmente hacia los niños y niñas (González, 2002). Su perpetuación se da por su dinámica interna y por los aspectos psicológicos de cada uno de sus miembros. Respecto del primero, la poca autonomía en sus miembros, la deficitaria claridad en los roles, la legitimación de la violencia, la asignación de múltiples responsabilidades a víctimas y victimarios, unidas a un discurso en torno a que el sujeto violento sea dueño de sus emociones y que la víctima no se defienda, propician las condiciones que perpetúan la violencia al interior de la familia. Un fenómeno unido a esta situación es el autoritarismo, el cual produce una invisibilización del otro (Ravazzola, 1997).

Respecto a los aspectos psicológicos, podemos indicar que la historia del desarrollo de los padres y madres, la que los ha llevado a estructurar su personalidad, estuvo marcada por relaciones tempranas en las que no fueron reconocidos, cuidados y sostenidos adecuadamente (Winnicott, 1999; 1993; Mitchell, 2000; 1993; Blanck & Blanck, 1986; Horner, 1991; 1982; Kernberg, 1986; 1977; Mahler, Pine & Bergman, 1975; Spitz, 1974). Los efectos de este entramado del desarrollo se evidencian en la calidad del vínculo que la persona establece consigo misma, con los otros y con el mundo. Dificultades en la confianza básica (Erikson, 1973), expectativas no realistas frente a los otros (parejas, hijos e hijas), poco control de impulsos agresivos dirigidos a ellas y a ellos, déficits morales en la relación con los otros, proyección del propio mundo interno en las relaciones, bajos niveles de tolerancia a la frustración, son algunos de los efectos que se expresan en la relación que estas personas establecen con los otros. Estas personas tienen dificultades para el logro de la "constancia del objeto", es decir, en la capacidad para considerar que las personas que ama siguen existiendo aunque no las vean y que son básicamente las mismas (Kempe & Kempe, 1979; Mahler *et al.*, 1975).

Esta situación es un escenario privilegiado para la violencia dirigida hacia niños y niñas dentro de las familias. Palacio, Morano & Jiménez (1995) hablan más bien de maltrato infantil: es todo acto u omisión no accidental que ponga en riesgo o impida la seguridad de los niños y niñas, así como la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas básicas. El maltrato emocional está siempre presente en todas las formas de maltrato (Kempe & Kempe, 1979); conlleva un daño de las aptitudes y habilidades subjetivas; deteriora su personalidad, afecta su socialización y, en general, incide negativamente en el desarrollo armónico de su vida emocional y psicológica.

Los enfoques explicativos frente a este fenómeno van desde considerar las condiciones sociales de la familia (desempleo, hacinamiento, falta de apoyo social, tensiones conyugales, malas condiciones de la vivienda y la transmisión generacional) pasando por la falta de madurez personal y psicológica de quien violenta, hasta problemas en la vinculación afectiva, factores perturbadores en la relación madre e hijo o hija, pautas de crianza inadecuadas, entre otros (Palacio, Moreno & Jiménez, 1995).

Para Delgado, Moreno, Palacios & Saldaña (1995) dado que los padres y madres maltratantes tienen expectativas poco realistas en los niños y niñas, se frustran y los agreden fácilmente. Si bien algunos teóricos hablan más de maltrato infantil, el estudio del que este artículo da cuenta se centró en la noción de violencia hacia los niños y niñas, ya que se pretende enfatizar, no minimizar, el daño que la violencia hacia los menores y las menores causa en su desarrollo emocional y psicológico.

4. Vínculo afectivo y sus vicisitudes

Bowlby (1982) ha enfatizado la importancia que tiene el vínculo afectivo madre-hijo o madre-hija para la salud mental de éstos. El calor, la intimidad y la relación constante de la madre o de quien, con carácter permanente, la sustituya, se convierten en promotores del desarrollo emocional y psicológico del niño o de la niña. El concepto de *vínculo* se ha visto entremezclado, y por veces confundido, con nociones como relación (propio de la teoría de la comunicación), relación objetal (psicoanálisis) e interacción (teorías sociales) (Puget, 1995; Pichón-Riviere, 1980). Pichón-Riviere ve el vínculo como una particular relación con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente en la relación interna y externa con el objeto. El vínculo interno es aquella relación que se da con la representación que una persona tiene de los otros. Se configura a partir de las primeras relaciones que sostiene el niño o niña con sus cuidadores y cuidadoras. El vínculo externo se refiere a la relación con los otros y tiene su anclaje en el vínculo interno. La forma de constituirse, vivirse y representarse el vínculo interno (vínculo) por parte del infante, influye en la manera de vivir y significar sus vínculos externos (relación).

Este vínculo puede sufrir vicisitudes. Bowlby (1982) denomina "privación maternal" a la ausencia de esa relación materno-filial, lo que dificulta la estructuración del vínculo; la madre es incapaz de proporcionarle cuidado y afecto al o niña, con efectos como ansiedad aguda, excesivo anhelo de amor, poderosos deseos de venganza, culpa o depresión. El desarrollo de la personalidad se perturbará según la índole de la experiencia sufrida, puesto que ésta es un proceso evolutivo fundamentado en la relación que desde el nacimiento cada niño y cada niña establecen con los otros y con el mundo. Para Kempe y Kempe (1979) el abandono emocional coincide, la mayoría de las veces, con la violencia física. Los agravios o la negligencia impactan negativamente la maduración psicológica y la habilidad para ser padres o madres (Manso, 2002). El vínculo paterno-filial se ve siempre influido por la significación que el hijo o hija tiene para el padre y la madre desde el punto de vista emocional.

En familias nucleares, cuando hay un progenitor que violenta o descuida más activamente al niño o niña, el otro secundariamente asiente, anima o encubre. En los padres y madres que realizan actos violentos, los sentimientos de frustración/soledad se unen a una carencia general de capacidad para cuidar/asistir al niño o niña. El cuidador o cuidadora principal, generalmente la madre, tiende a ejercer más este tipo de actos, dada su mayor permanencia con el niño o niña y su mayor responsabilidad en su crianza y educación (Delgado *et al.,* 1995).

El apego sano previene la futura violencia infantil al producir sentimientos de familiaridad, pertenencia y reconocimiento. El niño o la niña podrá disponer de una representación interna de sus figuras de apego como disponibles, pero separadas de sí mismo, pudiendo evocarlas en cualquier circunstancia como fuente de fortaleza psíquica (Barudy & Dantagnan, 2005; Horner, 1991; 1982).

5. Resultados

5.1. Hijo imaginado: entre el *ser-como* y el *ser-contra*

Al escuchar los relatos de las madres, pudimos establecer que la historia con su familia de origen va configurando el deseo materno en la vía del *ser-como* y *el ser-contra*. Estas madres se piensan en relación con su propia experiencia de ser-hijas-de-una-madre y ser hijas-de-una-pareja-de-padres. El deseo de ser madres está atravesado por su vivencia de hija. *El ser-como*, que alude a la identificación con la experiencia de ser cuidado en la infancia, entra a formar la experiencia de maternidad. Algunas de estas madres imaginaron ser madres teniendo como referentes sus propias figuras cuidadoras

infantiles. La representación positiva de la propia experiencia de la infancia no alude exclusivamente a haber tenido unos buenos padres y unas buenas madres; también a la manera como fue vivido y representado el vínculo con ellos y con ellas. Quizá esto último sea lo más definitivo, dado que la experiencia de padre/madre que tienen los niños y niñas es profundamente subjetiva. Lo que queda de ello, para algunas participantes, es que según como fue vivido el vínculo con sus padres, madres, cuidadoras y cuidadores, la persona construye unas ideas acerca de quién es, de su valor y del lugar que le fue asignado por ellos en la relación. Esto resulta psíquicamente estructurante.

> *Me imaginaba siendo mamá algún día de mi vida, porque yo tuve unos abuelos y unos padres muy buenos. Todavía tengo la mamá muy buena y sí, me hubiera gustado ser así tan calmada como ella* (EIIDH)[1].

Aunque el deseo maternal no es el mismo que el deseo de pareja, ellos parecen estar unidos. En algunos casos, estas mujeres se pensaron como madres y esposas. Concebían la idea de no vivir en soledad su maternaje.

> *Yo sabía qué era un matrimonio, que uno tiene que ser responsable en todo, en el hogar allá tanto en la casa, como atender su esposo, a los hijos, todo eso, todo eso lo quise hacer pero ya vieja, yo dije si me va bien pues muy bueno y si me va muy mal pues disfruté toda mi vida* (EIIDH).

Por otra parte, cuando las mujeres han tenido vivencias gratificantes de ser cuidadoras en su infancia o en su adolescencia, desarrollan una representación de sí mismas como aptas para el maternaje, lo cual las predispone positivamente para ser madres. Afrontan el ser madres desde la visión construida de sí. Se representan como capaces de ser madres, tomando de ese otro significante que fue la madre funciones maternas que han interiorizado y que influyen en su relación con el hijo o hija y en su estilo de crianza. Pareciera que, en algunos casos, el sentirse buenas cuidadoras las lleva a querer ser madres. No obstante, a veces esto obnubila la pregunta por el propio deseo de ser madre, tornándose exógeno.

> *Siempre mi vida ha estado rodeada con niños y como mi mamá trabajaba en un hospital, a mi hermano mayor y a mí nos tocaba cuidar a mi hermanito el que me mataron, entonces nosotros siempre estábamos cuidando el hermanito o los vecinitos* […] *Para mí no fue difícil; que ya tuve el niño, que cómo lo cambio, que tal cosa, antes ya estaba cansada de hacer eso, de los teteros, de la ropita de una cosa de la otra* (EVMR).

Ahora, en los relatos se deja ver que ellas no eligieron ser cuidadoras de sus hermanos, parientes o vecinos. Para algunas de ellas esta experiencia estuvo rodeada de frustración y de angustia, dado que esta función se desarrolló en un ambiente de conflicto familiar que hizo que tuviera un significado negativo. En este caso, estas mujeres terminan probablemente convencidas de que la maternidad es algo que viene de afuera, que se impone y se vive como una obligación que hay que cumplir. Esto afecta directamente el nivel de disfrute y la autorrepresentación de buenas cuidadoras. Pero aunque algunas de estas mujeres fueron obligadas a cuidar de sus hermanos, algunas de ellas se identificaron con el rol impuesto y desarrollaron una visión positiva del maternaje y de su capacidad y su deseo de realizarlo. Esto se explica porque, cuando ellas cumplen con el encargo materno de cuidar a sus hermanos y hermanas, el vínculo con la madre mejora, se fortalece. La madre las considera un apoyo y las gratifica vincularmente por ello. Como corolario, la vivencia vincular negativa con la madre lleva a estas mujeres a vivir el cuidado de sus hermanos y hermanas como un peso que angustia.

Un riesgo asociado a esto es que estas mujeres, que fueron cuidadoras de sus hermanos y hermanas en la infancia, y que se identificaron con ello, parecieran sentir que los hijos e hijas deben cumplir un rol de cuidadores y cuidadoras del resto del grupo familiar, en una especie de *cuidado compartido* generalmente con su hijo o hija mayor, o con quien sea visto como hijo o hija competente. Esto podría deberse a que quizá estas madres no se perciben del todo aptas para realizar el cuidado de sus hijos e hijas, y necesitaran de alguien para realizarlo, generalmente una de sus hijas. A esto se denomina parentalización de los hijos e hijas. Claro que en la actualidad las madres necesitan apoyo en el cuidado de sus hijos e hijas, fundamentalmente por su inmersión en el mundo laboral. No obstante, aunque la madre precise de ayuda en el cuidado de sus hijos e hijas, el hecho de que elija a una de sus hijas para asignarle tal responsabilidad

[1] Este segmento corresponde al testimonio de una de las madres participantes del estudio.

muestra su insuficiencia como organizadora de los cuidados. Estas niñas, al crecer, podrían asumir que sus hijos e hijas mayores tienen la responsabilidad del cuidado de sus hermanos y hermanas, y que es natural que sean ellos quienes respondan por lo que pueda pasar.

> *No tengo apoyo de mi hija de 18 años. De que aquí queda mi casa y al frente queda el colegio, de que me despache las dos hijas a estudiar, de que tenga los uniformes al día. Una vecina me decía: "usted que va a hacer con la niña, si usted viera un niño cómo cogió y la arrastró y le mandé decir a su hija (la mayor) y ni siquiera vino", entonces deja que a las hermanitas las maltraten en la calle* (EVMR).

Sin embargo, aun con sentimientos positivos frente a la maternidad y con altas expectativas de capacidad de cuidado, presentan o han presentado en algún momento de la crianza actos violentos contra sus hijos e hijas. Surge entonces la pregunta de por qué una mujer que busca ser madre termina agrediendo a sus hijos e hijas. En el presente estudio distinguimos entre *desear*-ser-madre y *buscar*-ser-madre. Claro está que muchas madres que buscan serlo, lo desean; mientras que para otras el buscar ser madre no está necesariamente articulado con el deseo de serlo, lo cual se asocia y predice a las prácticas de violencia hacia los niños y niñas en la experiencia de estas madres.

En los testimonios obtenidos, algunas de las mujeres buscan *ser-como* la madre o por el contrario se oponen a ella. La búsqueda de ser madre siempre tiene un componente identificatorio, fundamentalmente con la propia madre y con la propia pareja de padre y madre. Si esa madre o esa pareja de padre y madre no posibilitaron experiencias gratificantes para el crecimiento y buen cuidado de esa hija, la identificación con ellos produciría una falla en la propia experiencia de ser madre, una especie de perpetuación de formas de cuidado y vínculo que resultan perjudiciales para los propios hijos e hijas. Puede suceder, como bien apareció en los relatos construidos en los grupos focales, que la niña a la que se le asignó el rol de cuidadora de sus hermanos y hermanas, y que mantiene un vínculo sufriente con su madre, se identifique con formas de maternaje perturbadas, donde prima la violencia y el desconocimiento de los otros. Aquí las niñas cuidan queriendo *ser-como* la madre, pero con prácticas negativas. Este tipo de vínculo con la madre obtura el desarrollo infantil y puede ser predictor de violencia hacia los propios hijos e hijas.

En *el ser-contra,* la vivencia con el otro no fue satisfactoria para sí misma, de ahí que se intenten otras formas de relación. Se tiende a rechazar el seguir actuando lo de la madre y recreando en la relación con los hijos e hijas estilos de crianza o castigos padecidos en la familia de origen.

> *Desde niña siempre fueron los golpes. Nunca mi madre me llamó a una… a llamarme la atención de boca, sino que siempre me llamaba la atención era golpeándome; todo era golpeándome. Nunca me llamaba a decirme "es que esto es así". No, sino que siempre recurría era a los golpes. Entonces como que yo también traté de hacer eso con los hijos, pero no. O sea, yo creo que ya he mochado mucha cadena: son mis hijos, yo los quiero, quiero lo mejor para ellos, no quiero golpearlos como me golpearon a mí (*EICG*).*

El deseo de ser madre es la oportunidad de separarse de la propia madre. Algunas de las participantes del estudio señalan que hacerse cargo de sus hijos e hijas fue la oportunidad de ponerle límite a su madre, de escapar de una forma de vínculo que les generaba malestar.

> *Cuando yo empecé a tener mis hijos, me tocó volver a vivir en la casa de mi mamá porque no pude tener un hogar con el papá de mi hija. Yo le dije a ella: "no, es que ahora es diferente: yo tengo un hijo por quien responder; yo ya no le voy a entregar la plata a usted. Delante de mis hijos no me pegue, no me desautorice". Yo le decía: "es que yo fui tu hija. Estos no son tus hijos; son mis hijos" (EVMR).*

De acuerdo con el análisis de los testimonios de las madres, los hijos e hijas hacen posible la diferenciación de esa madre y a su vez la separación de esa madre, lo cual genera autonomía. Sin embargo, cuando no se logra, puede ocurrir que la agresión contenida se dirija hacia los hijos e hijas como respuesta ante el fracaso en la construcción de dicha autonomía. De hecho, una tendencia que pudo observarse fue la de que las madres que agreden a sus hijos e hijas, al mismo tiempo mantienen una relación tensa con su propia madre, producto de un vínculo sufriente.

5.2. Hacerse madre: prueba a la individuación

Los relatos de las mujeres-madres entrevistadas permiten colegir que, cuando se hacen madres, su individuación es puesta a prueba, dado que la construcción de su propia familia conllevaría a la transformación de las formas de vínculo con su familia de origen y, particularmente, con su madre. Resulta profundamente llamativo que las madres entrevistadas hablan es de sus madres y muy poco o nada de sus padres. La mayoría crecieron en una familia monoparental, sólo con la madre. Como se dirá más adelante, de esto puede interpretarse que la presencia del tercero (específicamente, el padre) resultó problemática.

El concepto de individuación está en el orden de la autonomía psíquica de un sujeto (Pine, 1985; Mahler, 1975). En el proceso de desarrollo, la individuación supone el logro de un vínculo objetal particular con el cuidador o cuidadora. El niño o niña crea una representación interna de éste, de tal manera que su ausencia física es tolerada, con lo cual se mitiga la angustia que causa el temor de perder el objeto de amor. Cuando este proceso se ve perturbado, el niño o la niña no logran aceptar la ausencia del cuidador o cuidadora (generalmente madre y padre), ante la cual reaccionan con ansiedad. Algunas de las participantes de este estudio narran que el nacimiento de su primer hijo o hija hizo que algo se modificara en la relación con su madre. Ello se convirtió en un hito en la relación con su madre. En algunos casos, hacerse madres desencadena la pérdida de apoyo de ésta. El matrimonio (o su similar) se convierte en una salida no siempre deseada.

> *Yo no planeé el primero* [hijo]. *Pero a mí no me dio alegría; a él sí le dio alegría; a mí no; yo no lo esperaba y para mí eso era, eso era la muerte por lo que mi mamá me decía: que si yo llegaba a quedar en embarazo me tenía que largar. Entonces ahí fue cuando corrí a casarme pa' tapar* (EICG).

Se pudo tener noticia de la experiencia de algunas mujeres que planearon ser madres; tuvieron uno o dos hijos o hijas, pero luego, para el tercero, experimentaron un fuerte rechazo, efecto de las condiciones existenciales y familiares adversas.

> *Obvio, mi primera hija la anhelaba demasiado; con el segundo hijo, que fue una relación de mi segundo compañero, yo también estuve, pues, ese embarazo también lo quería; pero cuando estuve en embarazo de mis otras dos hijas, yo si no aceptaba, porque me dio muy duro; me tocaba de arrimada donde mi mamá; constantemente me echaba; teníamos muchas dificultades por mi padrastro* (EVMR).

Fruto de lo escuchado en los grupos focales con padres y madres, es posible indicar que no todas las mujeres que se hacen madres nuevamente se tornan violentas con sus hijos e hijas cuando ellos y ellas llegan en condiciones de angustia existencial o de adversidad familiar. Cuando aparecen los actos violentos desencadenados a partir de la situación descrita, pareciera ser que las madres dirigen hacia sus propios hijos e hijas sus frustraciones, su agresividad y su angustia. Los canales autorregulatorios se ven afectados y los agreden. Esto puede interpretarse como la activación de lo que hemos denominado en esta investigación *cadena vincular generacional.* Esta cadena es un arreglo de tres eslabones (su madre, ella y su hijoo hija violentados) y dos vínculos (madre-ella y ella-hijo o hija). En este sentido, podemos afirmar que, al estar unidos, el eslabón -ella nuclea el sistema.

Se aprecia que esta cadena, a juzgar por lo expresado en las entrevistas, está focalizada en la relación de las mujeres participantes con sus madres y con sus hijos e hijas. Es como si la experiencia de violentar a sus hijos e hijas fuera un emergente del vínculo tenido por estas madres con sus propias madres. Una característica adicional de esta cadena es que tiende a cerrarse desde su núcleo (eslabón-ella), haciendo coincidir los otros dos: el eslabón-madre y el eslabón-hijo o hija, en una especie de replicación del vínculo materno en la situación del vínculo con el hijo o hija, dado que *ella* tiende a mantener un vínculo estable y similar con los otros, en este caso con su madre y con su hijo o hija.

Según el testimonio de las madres participantes del estudio, se presentó un doble escenario posible cuando se hicieron madres. El primer escenario se da cuando se presentan unas *condiciones de favorabilidad al maternaje*. Es decir, circunstancias psíquicas, de pareja, familiares y sociales que favorecen la maternidad. Ninguna de estas condiciones es la definitiva. El maternaje requiere que la madre esté organizada psíquicamente, de tal forma que logre construir un vínculo que promueva el desarrollo psicológico de su bebé. Pero también

requiere, según estas madres, una relación de pareja estable y con expectativas de permanencia; además exige condiciones familiares y sociales propicias. En este caso hay una disposición positiva para recibir al hijo o hija. Las participantes enfatizaron en la dimensión de pareja: la compañía y apoyo de la pareja se convierte en un muy buen predisponente al vínculo madre-hijo o madre-hija. Aquí es menos determinante si el hijo o hija fue planeado o no.

El otro escenario viene dado por la llegada de un hijo o hija en *condiciones de favorabilidad al maternaje* adversas: cuando la organización psíquica de la madre, o su situación sufriente de pareja, de familia, socioeconómica, etc., se convierten en obstáculos para elegir ser madre. En lo escuchado de parte de los participantes y las participantes de este estudio, tanto en la entrevista a madres, como en los grupos focales con padres y madres, el aspecto psicológico se constituye en el de mayor valencia. La ausencia de una pareja, las adversidades respecto de la familia de origen, las dificultades económicas, etc., pueden ser mejor sobrellevadas cuando hay fortaleza psíquica, niveles altos de individuación y diferenciación psicológica. Este aspecto favorecerá la interacción madre-hijo o madre-hija y disminuirá el riesgo de violencia hacia el infante.

> *Él y yo ya manejábamos muchos problemas. Lo que yo menos hubiera querido es que me hubiera tocado tener a la niña, pues yo sabía que no era un buen momento* (EISM).

Al comparar lo que algunas de las madres entrevistadas informaron con lo que pudo escucharse en los grupos focales de padres y madres, se puede notar que para algunas madres el maternaje es una experiencia que las hace sentir realizadas. Para otras, éste es vivido como un peso difícil de llevar. Ser madre se asemeja al sacrificio.

> *Ya tengo que seguir enfrentándolo, porque ya me tocó, ya me tocó. Pero ser mamá no es fácil, ser mamá es horrible; para mí es terrible, es tan duro ser mamá y más uno madre sola, para llevar la obligación. De pronto por eso me ha parecido horrible y ya no. De verdad que nunca desearía tener un hijo. Si en estos momentos yo pudiera devolver el tiempo atrás, yo no tendría un hijo, yo no lo tendría. No me gustaría ser mamá* (EICG).

Las mujeres tanto de los grupos focales como las entrevistadas manifestaron que con su primer hijo o hija se sintieron poco capacitadas para el cuidado de éstos. Algunas de las entrevistadas vivieron el ser primerizas como una experiencia en exceso agobiante y atemorizadora, al punto de poner en cuestión su disposición al maternaje. Las madres que adoptan su inexperiencia como motivo de aprendizaje y búsqueda de ayuda tienen buenas *condiciones de favorabilidad al maternaje* o, cuando menos, su *condición psíquica* no está gravemente afectada. No puede decirse lo mismo para las mujeres que viven el maternaje con agobio perpetuo.

> *Cuando nació el niño, a mí todo eso me dio muy duro; a mí cuántas veces se me ahogaba el niño y yo lo dejaba por allá porque yo no era capaz, no sabía ni cómo cargarlo. O sea, la inexperiencia. Entonces eso a mí me cogió un stress impresionante; yo lloraba, y yo decía: "¿yo por qué me metí en esto?"* (EIIISM).

Resulta bastante significativo en los testimonios de las madres entrevistadas que la pareja (o el padre de sus hijos e hijas) está ausente de la vida familiar, y su propio padre (el compañero de su madre) generalmente no es nombrado. Esto bien podría anudarse a lo que en este estudio hemos denominado *cadena vincular generacional*. Así, es preciso introducir de una manera más directa el problema del *otro*, del *tercero* en la experiencia de las mujeres-madres que violentan a sus hijos e hijas.

5.3 Sin culpa no hay tercero

El estudio nos permitió conocer la experiencia que tienen la madres del acto violento dirigido hacia los hijos e hijas respecto de la culpa que por él viven. Se evidencia una tipología de la madre violenta en función de la culpa experimentada:

- **Madre tipo 1**: son aquellas que violentan eventualmente a sus hijos e hijas, sienten culpa por ello y no lo vuelven a hacer. La hostilidad no se torna en un rasgo propio del vínculo. El daño causado a sus hijos e hijas busca ser reparado rápidamente.
- **Madre tipo 2**: las que violentan a sus hijos e hijas y no sienten culpa por ello o si la sienten, ésta no logra movilizar estrategias de disminución del acto violento. La hostilidad se torna en un rasgo propio del vínculo.

- **Madre tipo 3**: son las madres que los violentan constantemente y sienten culpa por ello. Aunque la hostilidad se torna en un rasgo propio del vínculo, estas madres sufren por ello y buscan aumentar su repertorio de recursos para combatir esta violencia. Estas mujeres buscan reparar el daño causado a sus hijos e hijas.

Me lleno de soberbia y le tengo que gritar; pero a veces yo me arrepiento, yo sé que eso no está bien y yo a veces hasta lloro… A mí no me gusta tratarlos mal; entonces yo lo hago porque también tengo muy poca paciencia y me lleno de soberbia (EIIISM).

Esta tipología de la madre que violenta a sus hijos e hijas se asocia al problema del tercero. Aquí se concibe el tercero como otra persona o institución que promueve diversos niveles de regulación en las prácticas de maternaje llevadas a cabo por la madre.

La madre tipo 1 tiene buenos recursos psíquicos y sus niveles de autorregulación son altos; siempre aprovecha la presencia del tercero para el manejo de situaciones adversas que la puedan llevar a la hostilidad hacia sus hijos e hijas. Generalmente es un sistema ético-moral el que las lleva a actuar para romper la cadena del maltrato. El sentimiento de culpa lleva a las madres tipo 3, por lo general en un nivel avanzado de prácticas violentas, a recurrir a un tercero que les permita la regulación que ellas tienen empobrecida. En este caso, buscan ayuda en otros (terapeuta, docentes, sacerdotes) o en instituciones. Por su parte, las madres tipo 2 tienen unas *condiciones de favorabilidad al maternaje* tan adversas —especialmente en el aspecto psíquico—, que no les permiten buscar ayuda. Alrededor de la experiencia violenta se construye una muralla que podría tornarse impenetrable. En el estudio no participaron este tipo de madres, dado que las mujeres que eligieron estar en éste se definieron como maltratadoras de sus hijos e hijas, lo que revela la conciencia del daño infringido y su deseo de reparación. Sin embargo, se supo de su existencia porque son nombradas por las madres participantes. Según ellas, existe la madre tipo 2.

Yo busqué la ayuda de la psicóloga por lo que yo quería cambiar y quería sacar todo eso que tenía yo dentro de mí, pues ya estaba todo resentido [el hijo]. *Ya era mucho dolor; yo siempre pensaba que no quería volver a hacerlo; por eso acudí a charlar a las citas con la psicóloga, porque nadie se acostumbra a que le peguen* (EICG).

La investigación permitió ver que, en estas mujeres, la conciencia de daño del otro, y su deseo de reparación, se asocian con la inclusión de un tercero que regule el vínculo. Las madres tipo 1 y 3 hablan con un sacerdote, con un docente, con un terapeuta, con una amiga, con su madre, entre otros, como una manera de hacerse a recursos autorreguladores del vínculo y neutralizadores del acto violento.

Yo fui aprendiendo ya mucha cosita; ya me le fui metiendo así, como me fueron diciendo y ya era mejor la relación, ya el niño pues se mostraba más así… en fin, y es más: hasta el sol de hoy que cuando yo le hablo duro él me dice: "No me hable así" (EIIDH).

Una característica adicional de la calidad del vínculo que establecen las madres tipo 1 y 3 tiene que ver con que en éste aparecen aspectos positivos de la relación. La experiencia violenta no daña todos los aspectos de la relación madre-hijo o madre-hija. Estas madres sienten que a pesar de los castigos empleados, aún se comunican con sus hijos e hijas y que les tienen confianza; tienen momentos de conversación. Estos encuentros comunicativos favorecen el vínculo a pesar de vivir situaciones de tensión en la relación.

Yo veo bien la relación porque ellos me comunican a mí lo que ellos sienten o cuando necesitan de mí. Ellos me buscan; yo veo que con el grande él tiene confianza conmigo y yo también tengo buena comunicación con él. Yo con la niña soy bien, ella me entiende mucho y yo la entiendo mucho a ella (EIIISM)

En el caso de las madres tipo 2, pareciera, según los relatos escuchados, que el acto violento nuclea el vínculo, dañando hasta los recursos de que éste podría disponer.

En el vínculo las madres depositan sus angustias. En el presente estudio aparece, en las madres que violentan a sus hijos e hijas, un patrón de rechazo al contener las angustias propias y las causadas por el desarrollo psicológico del hijo o hija; las ansiedades de los hijos e hijas son asimiladas desde sus propias ansiedades no asimiladas, pero como sus canales de autorregulación son bajos, las actúan sobre sus hijos e hijas. Cuando la interacción no favorece el vínculo, el encuentro afectivo está en primera instancia marcado por sentimientos de frustración

e impotencia y en segunda instancia por la culpa.

Como ya lo hemos expresado, las madres entrevistadas señalan que no tienen pareja (el padre de sus hijos e hijas está ausente). Al mismo tiempo, no hablan de sus propios padres en su proceso de desarrollo. El tercero-padre aparece borroso en los relatos construidos de sí y del vínculo con sus hijos e hijas.

Todos los grupos focales, tanto los de padres y madres, como los de los hijos e hijas de las mujeres entrevistadas, consideraron los efectos negativos que trae consigo la ausencia del padre. Hay coincidencia respecto de que, cuando hay actos violentos por parte de la madre, el tercero más indicado para su neutralización es el padre, el cual podría favorecer las relaciones al interior de la familia si participa en la crianza.

> *Con un papá la situación sería como más calmada, porque está la familia completa. Entonces lo dialogarían mejor, con un padre en esa familia* (Grupo Focal Niños).

> *Se sentirían como más normales, más desahogados, porque por ejemplo; algo que opine la mamá, también lo puede opinar el papá. En ese diálogo del hijo y ellos, los dos lo pueden aconsejar mejor que uno* (Grupo Focal Jóvenes).

6. Discusión

Los hallazgos realizados en la investigación de la que este artículo informa permiten elaborar una serie de hipótesis que pueden iluminar las preguntas tejidas alrededor del fenómeno de la violencia familiar hacia los niños y niñas.

Primera hipótesis: la inclinación al maternaje y la competencia para realizarlo se relacionan directamente, en el caso de las mujeres, con su propia experiencia vincular con la madre. Esto se relaciona con lo que este estudio denominó *cadena vincular generacional*. Si bien la perspectiva propuesta por la teoría de los relaciones objetales (Horner, 1991; 1985; 1982; Blanck & Blanck, 1986; Winnicott, 1999; 1993; Mitchell, 1993; Kernberg, 1986; 1977) y la psicología del desarrollo (Bowlby, 1982; Mahler, Pine & Bergman, 1975; Spitz, 1974) resaltan el papel definitivo que cumple el vínculo madre-hijo o madre-hija en el desarrollo psicológico del infante, el presente estudio permitió dilucidar la influencia del vínculo primigenio, madre-hijo o madre-hija, en las formas de vínculo que la niña establecerá con sus propios hijos e hijas, cuando sea madre. Brazelton (1990) sostiene que el deseo de ser madre se asocia con procesos identificatorios. El deseo de ser madre es la oportunidad de separarse de la propia madre, lo cual es variante del *ser-contra* ya mencionado.

Habrá de suponerse que al vínculo que el niño o niña sostiene con sus cuidadores y cuidadoras, especialmente con su madre, ningún sujeto puede escapar. No significa que una niña violentada será, como es sostenido por algunos autores, violenta con sus hijos e hijas en el futuro, con lo que coincide Cerezo (1995). Lo que sí parece ser cierto es que una experiencia vincular primaria que obstaculice el desarrollo psicológico en la niña se convierte en un factor de riesgo para la futura violencia hacia sus propios hijos e hijas. Que se desencadene o no, depende de las *condiciones de favorabilidad al maternaje*. Esto amplía la visión de algunos autores y autoras que, para explicar la violencia hacia los niños y niñas, se centran sólo en aspectos ambientales-familiares (García & Noguerol, 2007; Powell, Cheng & Egeland, 1995; Cerezo, 1995) o psicológicos (Kempe & Kempe, 1979).

Lo cierto es que el vínculo materno-filial promueve el desarrollo psicológico en los niños y niñas. Para Spitz (1974), la relación con una madre gravemente deprimida o preocupada con sus propias necesidades y angustias no posibilita un ambiente adecuado para el crecimiento y desarrollo de su hijo o hija, lo que podría desencadenar una hostilidad inconsciente hacia él o ella, convirtiéndose esto en factor de riesgo para futuros actos violentos hacia sus hijos e hijas.

Si bien se ha indicado que las *condiciones de favorabilidad al maternaje* adversas son un serio factor predisponente a la violencia dirigida a los hijos e hijas, es posible señalar que muchas madres que caen en prácticas violentas logran romper el ciclo de la violencia. Esto permite erigir una **segunda hipótesis**: las madres que han tenido actos violentos hacia sus hijos e hijas logran romper el ciclo violento bajo dos condiciones: (1) ser madres tipo 1 o 3 y (2) lograr hacerse a un tercero que se introduzca para regular el vínculo madre-hijo o madre-hija violentado. Como lo dijimos, para la madre tipo 1, el tercero está representado por un sistema ético-moral que la regula (a veces necesita otros externos); para la tipo 3, aunque también

logra una cierta regulación ético-moral, precisa más decisivamente de otros externos (personas, instituciones, un sistema legal, etc.), como lo señalan Amar & Berdugo de Gómez (2006). En el caso de las madres tipo 2, dada su baja o nula conciencia del daño y la reparación, romper el ciclo implica la presencia de un *tercero coercitivo*, impuesto desde afuera y que libre al niño o la niña de la violencia.

Unido a lo dicho en la primera hipótesis —el aspecto psíquico—, cuando la relación con la madre en la infancia estuvo perturbada, resulta decisivo en la futura violencia hacia los hijos e hijas si el niño o niña no tuvo un tercero que le permitiera construir representaciones intrapsíquicas alternativas a las emergentes del vínculo malsano con la madre.

Tercera hipótesis: el vínculo materno-filial que limita el desarrollo psicológico de la niña (vínculo patológico) se caracteriza por la estabilidad (se presenta en todos los intercambios que enmarcan la relación madre-hija), la inflexibilidad (casi siempre elige formas estereotipadas de manifestación) y la omnipotencia (genera en ambas la sensación de no poder escapar de él. Un vínculo promotor del desarrollo favorece la autonomía psíquica, la diferenciación respecto de los otros y el sentimiento de separación de la madre (Horner, 1982). La autonomía psíquica posibilita la capacidad de autocuidado (Horner, 1982, 1991; Kohut, 2001); es decir, la habilidad para sentirse seguro o segura y capaz de valerse por sí mismo o por sí misma para la subsistencia. Las personas así estructuradas psíquicamente cuentan con mejores recursos psíquicos para el cuidado del otro, establecen vínculos favorecedores y un ambiente contenedor de los conflictos propios del desarrollo de sus hijos e hijas. Barudy & Dantagnan (2005) sostienen que la calidad del apego también influirá en la vida futura del niño o niña en aspectos como el desarrollo de su empatía, la modulación de sus impulsos, deseos y pulsiones, la construcción de un sentimiento de pertenencia y el desarrollo de sus capacidades de dar y recibir. Según Cerezo (1995) las habilidades sociales dependen de una buena experiencia de apego. Por todo lo dicho, el aspecto psicológico se convierte en el de mayor valencia en lo que a las *condiciones de favorabilidad al maternaje* se refiere.

Cuarta hipótesis: en consonancia con lo anterior, las madres tipo 2 y 3 tienen un nivel de organización psíquica bajo, mientras que en las tipo 1 es alto. Con una organización psíquica alta se considera al sujeto que ha logrado autonomía y diferenciación psíquicas, representaciones flexibles de sí mismo y de los otros, conciencia del daño infringido a otros y una buena identidad psicológica (Kernberg, 1986; Horner, 1991; 1985; 1982; Erikson, 1974; 1973; Jacobson, 1969). El fracaso en alguno de estos aspectos producirá niveles variables de subestructuración, como en el caso de las madres tipo 2 y 3 que violentan a sus hijos e hijas. Es fundamental resaltar que no todas las mujeres con bajos niveles de organización psíquica son madres violentas. Pero cuando una madre ataca a sus hijos e hijas, y no tiene control sobre ello, posiblemente se esté ante una persona subestructurada. Esto coincide con Barudy y Dantagnan (2005) para quienes las experiencias clínicas permiten afirmar que en los malos tratos siempre hay un trastorno del apego.

Para concluir, en este estudio concordamos con Builes y López (2009) en el sentido de que en los procesos de intervención se ha enfatizado en los aspectos dañados del vínculo madre-hijo o madre-hija. Se hace necesario que ellos se focalicen más en los recursos presentes en el vínculo como una forma de quitarle terreno al acto violento en las relaciones familiares. Así, en la prevención de la violencia materna dirigida hacia los niños y niñas hay que desnuclearizar el acto violento del vínculo, promoviendo relatos alternos al interior de la familia. La erradicación del acto violento en la familia puede darse luchando frontalmente con él o permitiendo que emerjan los relatos de las experiencias de buen trato al interior de las familias.

Lista de referencias

Amar, J. & Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18, pp. 1-22.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Blanck, R. & Blanck, G. (1986). *Beyond Ego Psychology. Develpomental Object Relations Theory.* New York: Columbia University Press.

Bowlby, J. (1982). *Cuidados Maternos y Salud Mental*. Buenos Aires: Hvmanitas.

Brazelton, T. (1990). *La relación más temprana*

padres, bebés y el drama del apego inicial. Barcelona: Paidós.

Builes, M. & López, L. (2009). Relatos reconfiguradores de la violencia familiar en Antioquia (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *38(2)*, pp. 248-261.

Cerezo, M. A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y aprendizaje (Madrid), 71,* pp. 135 -153.

Delgado, A., Moreno, M. C., Palacios, J. & Saldaña, D. (1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y aprendizaje*, 71, pp. 111-124.

Erikson, E. (1973). *Infancia y Sociedad.* Buenos Aires: Honne.

Erikson, E. (1974). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, N. & Noguerol, V. (2007). *Psicología Jurídica*. Madrid: EOS.

González, J. (2002). Violencia intrafamiliar: una forma de relación, un asunto de derechos humanos. *Revista Forenses, 1,* pp. 65-82.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Comp.), *Por los rincones* (pp. 113-142). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Horner, A. (1982). *Object relations and the development ego in therapy* (2ª ed.) New York: Jason Aronson.

Horner, A. (1985). *Treating the Neurotic Patient in Brief Psychotherapy.* London: Jason Aronson.

Horner, A. (1991). *Psychoanalytic Object Relations Therapy*. New Jersey: Jason Aronson.

Jacobson, E. (1969). *El self (sí mismo) y el mundo objetal*. Buenos Aires: Beta

Kempe, R. S. & Kempe, C. H. (1979). *Niños Maltratados*. Madrid: Ediciones Morata.

Kernberg, O. (1977). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico.* New York: Jason Aronson.

Kernberg, O. (1986). *Trastornos graves de la personalidad*. New Haven: Yale University Press.

Kohut, H. (2001). *El análisis del self.* Buenos Aires: Amorrortu.

Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano.* Buenos Aires: Marymar.

Manso, J. M. (2002). Estudios sobre las variantes que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología, 1(18)*, pp. 135 -150.

Mitchell, S. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis: Una integración*. México, D. F.: Siglo XXI.

Mitchell, S. (2000). Las Variaciones Relacionales en Contextos Culturales Cambiantes. Ponencia Forum Internacional de la IFPS. *Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid*, edición Nº 0.

Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Organización Panamericana de la Salud. (1993). *Violencia y Salud*. Recuperado el 10 de abril de 2002 del sitio Web:
http://www.mex.opsoms.org/contenido/cd_violencia/documentos/declaraciones_resoluciones/05_37R19.pdf

Palacios, J., Moreno, M. C. & Jiménez, J. (1995). El maltrato infantil: concepto, tipos y etiología. *Infancia y aprendizaje, 71,* pp. 7-21.

Pichón-Riviere, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión Saic.

Pine, F. (1985). *Developmental theory y clinical process*. New York: Yale University Press.

Powell, J., Cheng, V. & Egeland, L. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. *Infancia y aprendizaje* (Madrid), 71, pp. 99 -124.

Puget, J. (1995). Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Psicoanálisis APdeBA*, XVIII (2), pp. 415-428.

Ravazzola, M. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones.* Buenos Aires: Paidós.

Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teorías, técnicas y métodos de investigación social.* Bogotá, D. C.: Icfes.

Spitz, R. (1974). *El Primer Año de Vida del Niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador.* Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. W. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

World Health Organization (1996). WHO Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority. Geneva: World Health Organization.

Referencia:

Mauricio Hernando Bedoya y Mary Lucy Giraldo, "Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 947 - 959.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)*

*Carolina Remorini***
Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Primera versión recibida marzo 8 de 2010; versión final aceptada julio 26 de 2010 (Eds.)

•***Resumen:*** *Me propongo analizar y discutir algunos resultados de una investigación etnográfica desarrollada en comunidades Mbya Guaraníes (Misiones, Argentina) acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.*

En este trabajo caracterizo las categorías, representaciones y valores Mbya, en torno a los procesos de crecimiento y desarrollo, focalizando la mirada en el "movimiento" —en tanto indicador de "crecimiento" y salud—, en las prácticas cotidianas de crianza que lo promueven, y en las creencias y saberes que las justifican. A partir de ello, planteo la estrecha relación entre movimiento, salud e identidad.

Discuto los resultados a la luz de conceptos y enfoques de la antropología, sociología y psicología, a fin de avanzar hacia la integración de diferentes aportes disciplinares en el abordaje del impacto del movimiento y otros modos de educación del cuerpo en el desarrollo infantil y sus variaciones según diversos contextos eco-culturales e históricos.

Palabras clave: desarrollo infantil, crianza, curso vital, cuerpo, movimiento, etnografía, Argentina.

Crescer em movimento. Pesquisa etnográfica do desenvolvimento infantil em comunidades Mbya (Argentina)

• ***Resumo:*** *Minha proposta é analisar e discutir alguns resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em comunidades Mbya Guarani (Misiones, Argentina), sobre as representações e práticas relacionadas à educação e o desenvolvimento da criança.*

Neste trabalho, caracterizo as categorias, representações e valores dos Mbya, sobre os processos de crescimento e desenvolvimento, dando um enfoque ao "movimento"-como indicador de "crescimento" e saúde-, no cotidiano das práticas de educação que o promovem, e nas crenças e conhecimentos que as justificam. A partir daí, evidencio a estreita relação entre movimento, saúde e identidade.

Discute-se os resultados à luz dos conceitos e abordagens da antropologia, sociologia e psicologia, para trabalhar na integração de diferentes contribuições disciplinares na abordagem do impacto do movimento e outras formas de educação do corpo no desenvolvimento infantil e suas variações de acordo com os diferentes contextos eco- culturais e históricos.

Palavras-chave: desenvolvimento da criança, educacão, ciclo vital, corpo, movimento, etnografia, Argentina.

Growing in motion. Ethnographic research on child development in Mbya communities (Argentina)

•***Abstract:*** *The aim of this article is to analyze and discuss some results from an ethnographic research*

---

* Este trabajo se basa en una investigación etnográfica realizada por la autora entre 2001 y 2006 en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) desde el 01/04/01 al 31/03/06 (Res.D. Nro. 324 Fecha: 6/4/01). La tesis fue aprobada el 11/4/08 con calificación sobresaliente 10 (diez) y publicada por la Edulp (Ver lista de referencias).

** Licenciada en Antropología. Doctora en Ciencias Naturales. Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: cremorini@yahoo.com.ar

developed on Mbya communities from Argentina focused on representations and practices related to child-rearing and development during the first stages of life course.

In this paper I characterize Mbya linguistic categories, representations and values about growth and development processes, focusing on motor function as a central indicator of growth and health. In relation to that, I have focused on daily practices oriented to promoting it as well as the beliefs and knowledge that justify them. Based on that, I stress on the close relationship between movement, health and identity.

I discuss the results of my research within the frame of concepts and perspectives from anthropology, sociology and psychology, in order to move forward towards integrating contributions from different disciplines in the holistic study of motor function and other ways of body education and their consequences on child development in diverse eco-cultural and historical contexts.

Keywords: infant development, rearing practices, life course, body, motor function, ethnography, Argentina

1. Presentación. 2. El cuerpo y el movimiento en las ciencias sociales. Algunos antecedentes y omisiones. 3. El Pueblo Mbya Guaraní: breve caracterización. 4. Estrategias metodológicas. 5. Crecer como Mbya. 6. El valor del movimiento: *6.1. Las prácticas que favorecen el movimiento. 6.2. Movimiento, identidad y salud.* 7. Movimiento y desarrollo infantil: complementariedad entre la etnografía y las ciencias del desarrollo. 8. Agradecimientos. Lista de referencias.

1. Presentación

"El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para 'ser' y para 'aprender a pensar'"

(Chokler, 2005)

El propósito de este trabajo es analizar y discutir algunos resultados de una investigación etnográfica desarrollada en comunidades Mbya Guaraníes de Argentina, acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil en las primeras etapas del curso vital[1].

En primer lugar, describo las representaciones Mbya en torno a la crianza, el crecimiento y el desarrollo durante la infancia, en su relación con las concepciones y valores acerca de la persona y el curso de la vida. En segundo lugar, focalizo en el "movimiento" —en tanto indicador de "crecimiento" y salud desde la perspectiva Mbya—, y en las prácticas cotidianas de crianza que lo promueven y las creencias que las justifican. A partir de ello, analizo el valor de estas prácticas para el logro de un "ideal" de persona acorde con los conocimientos y valores que integran el *Mbya reko* (modo de vida Mbya, la cultura Mbya). En este sentido, planteo la estrecha relación entre movimiento, salud e identidad.

Finalmente, propongo la discusión sobre estos resultados a la luz de conceptos y enfoques de la antropología y la psicología, a fin de avanzar hacia la integración de diferentes aportes disciplinares en el abordaje integral del papel del movimiento y otros modos de educación del cuerpo en el desarrollo infantil y sus variaciones según diversos contextos culturales y ecológicos.

Cuando hablo de crianza, esta noción lleva implícita la idea de que el proceso de crecimiento y desarrollo de un ser humano no está guiado únicamente por factores biológicos, sino que resulta de una interacción compleja de factores socioculturales, ecológicos, psicológicos, genéticos y fisiológicos. En la actualidad existe consenso acerca de la imposibilidad de pensar el crecimiento y el desarrollo desde concepciones deterministas y monocausales. Desde hace ya varias décadas, las relaciones interpersonales junto con los valores y normas culturales, las condiciones sociohistóricas y las características biológicas de nuestra especie, comienzan a ser vistas como inextricablemente unidas en la consideración de las trayectorias de

[1] Esta investigación se realizó con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) para la obtención del Doctorado en Ciencias Naturales. Sus resultados integran el trabajo de la tesis *Aporte a la caracterización etnográfica de los procesos de salud-enfermedad en las primeras etapas del ciclo vital, en comunidades mbya-guaraní de Misiones, República Argentina* (2008), Universidad Nacional de La Plata. El mismo fue realizado bajo la dirección de la Dra. Marta Crivos y de la Licenciada María Rosa Martínez. Actualmente, esta investigación se continúa en el proyecto: "Cultura, ambiente y salud. Estudio etnográfico e intercultural de las prácticas de crianza y cuidado de la salud infantil en poblaciones rurales e indígenas" (Conicet-UNLP).

desarrollo (Greenfield, 2003). En este sentido, se han propuesto enfoques ecológicos o eco-culturales (Bronfenbrenner, 1987; Whiting & Whiting, 1975; Weisner, 1984, 1996, 1998), que enfatizan en la reciprocidad, en la interacción, en la consideración del niño o niña como un organismo complejo y competente que, actuando sobre el medio y siendo afectado por él, va desarrollando modos más elaborados y equilibrados de actuar. Estos enfoques entienden el desarrollo como el resultado de la interacción entre las potencialidades biológicas del ser humano y las condiciones ambientales; en este sentido, el desarrollo representa una adaptación a diferentes condiciones ecológicas, es decir, a diversos "nichos ecoculturales" (Weisner, 1984).

Los estudios etnográficos sobre la crianza han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia, así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan origen, difieren según el contexto en el que los niños y niñas viven y crecen. De modo que el objetivo central de la investigación etnográfica es describir estos "nichos" y analizar cómo éstos configuran trayectorias posibles de desarrollo. Así, la Etnografía, en su combinación con otras metodologías y disciplinas, puede aportar información relevante para comprender las diferencias culturales, como también aquellos aspectos que podrían considerarse universales (Weisner, 1996).

Teniendo en cuenta estas consideraciones se hace necesario definir la crianza como un proceso sociocultural, históricamente anclado (Elder, 1998; Lalive d´Epinay, 2005; Colangelo, 2009) e inserto en un contexto ecológico específico (Bronfenbrenner, 1987; Weisner, 1996), en el que se ponen en juego un conjunto de representaciones sobre el niño o niña y su cuerpo, su crecimiento y su desarrollo, las que a su vez remiten a nociones culturalmente particulares acerca de las etapas de la vida, de la persona, de la familia, de la comunidad y de los vínculos sociales (Colangelo, 2009; Remorini, 2009). Así, cada sociedad elabora un conjunto de saberes sobre la crianza que dan lugar a la definición —más o menos explícita y siempre disputada— de una serie de pautas sobre cómo criar y cuidar a los niños y niñas. Puede afirmarse, por lo tanto, que los procesos de crianza significan bastante más que un conjunto de prácticas cotidianas de atención y cuidado del niño o niña: tienen un papel central en la construcción de la persona tal como la define cada sociedad (Colangelo, 2009).

Crianza remite entonces a la "construcción" de la persona según los valores e ideales de una sociedad; en este sentido puede concebirse la crianza como un "proyecto cultural". Tal como afirman Greenfield y Cols.,

> (…) culturally relevant develpomental goals are represented in the form of implicit or explicit ethnotheories of development, e.g. a system of beliefs and ideas concerning the nature of the ideal child and the socialization practices necessary to achieve this ideal. These ethnotheories are shared (and negociated) among members of cultural communities (Greenfield et al., 2003, pp. 464-465).

2. El cuerpo y el movimiento en las ciencias sociales. Algunos antecedentes y omisiones

> *"Durante muchos años he repensado la idea de la naturaleza social del 'habitus'… Éstos varían no sólo con los individuos y sus limitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda (…) Yo he llegado a la conclusión de que no se puede llegar a tener un punto de vista claro sobre estos hechos, la carrera, la natación, etc., si no se tiene en cuenta una triple consideración… lo que hace falta es un triple punto de vista, el del 'hombre total'"* (Marcel Mauss, 1991, p. 340).

Desde la Psicología, la Psicomotricidad, y diversas disciplinas afines, se ha propuesto el movimiento —o la motricidad— como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del niño o niña, como uno de los "organizadores" de este proceso ya que *"el movimiento representa más que el placer sensoriomotor, es el instrumento y modo de expresión de su orientación en el ambiente, de sus acciones inteligentes, de su comportamiento social y de sus afectos"* (Chokler, 2005). En este sentido, a través del movimiento el niño o niña expresa su particular manera de *ser* y de *estar* en el mundo, lo que Bernard Aucouturier et al. (1985) denominan "*expresividad motriz*".

Al respecto sostiene Wallon (1879-1962) —pionero en el estudio de la motricidad—, que *"nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo"*. Según él, el movimiento es *"emoción exteriorizada"* y uno de los pilares fundamentales

en el desarrollo del niño o niña, ya que posibilita la comunicación y la interacción social; y señala que la progresiva organización del movimiento se establece a medida que progresan las relaciones entre el niño o la niña y su ambiente. Gracias a las obras fundantes de Wallon, Piaget y Dolto en la Psicología, se abrió el campo de la Psicomotricidad como la "ciencia del movimiento" que estudia al ser humano desde su articulación intersistémica, decodificando el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento generan en sus relaciones con el entorno y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de comunicación, de aprendizaje y de inserción social activa, y también las de enfermedad, discapacidad, y/o marginación. En este sentido, la Psicomotricidad concibe al ser humano como sujeto histórico bio-psico-social en transformación, y considera que toda actividad humana es esencialmente psicomotriz (Chokler, 2005).

La historia[2], la sociología y la antropología, por su parte, han influido especialmente en la legitimidad del cuerpo como objeto de estudio social (Martínez, 2004). Entre las razones por las cuales la antropología focalizó en el cuerpo, Turner (1994, citado en Martínez, 2004) menciona el interés por dilucidar la relación naturaleza/cultura, considerando el cuerpo no sólo como "objeto de la naturaleza" sino como producto de la cultura. Asimismo, el autor señala que la preocupación por las necesidades humanas (y sus bases fisiológicas) y por cómo éstas son afrontadas por la cultura, condujo a la antropología a estudiar las maneras en que la cultura modela la manifestación de las necesidades biológicas ligadas a la subsistencia (hambre, sexo, abrigo, etc.). Pero también la antropología enfocó al cuerpo como "entidad simbólica", es decir, como vehículo de expresión de sentidos culturales, de marcadores de identidad cultural, de clase, de género, de edad u otras.

Al respecto, el estudio intensivo de Margaret Mead y Gregory Bateson "Balinese Character" (1942), representa un esfuerzo por identificar en los gestos, posturas y movimientos corporales, aspectos relevantes a diferentes dominios de una cultura. De este modo, observaron y registraron secuencias de comportamiento, usando como recurso privilegiado la fotografía y el film, focalizando en los aspectos no verbales del mismo, con el fin de analizar cómo el manejo del cuerpo en situaciones diversas —danza, rituales, interacciones madre-niño— está culturalmente determinado, es aprendido durante la socialización temprana y expresa los valores y normas de la sociedad.

Desde una perspectiva diferente y más recientemente, Douglas (1991) propuso el cuerpo como un sistema de clasificación primario para las culturas, medio a través del cual se representan y se manejan los conceptos de orden y desorden, de contaminación, pureza, riesgo y tabú. Para ella, existen dos cuerpos: el "cuerpo físico" y el "cuerpo social". Y afirma que el cuerpo social restringe el modo en que se percibe el cuerpo físico (Douglas, 1991). Desde su perspectiva, el cuerpo es un medio de expresión mediatizado por la cultura; las propiedades fisiológicas del cuerpo son traducidas en símbolos significativos. De manera similar. Bourdieu (1986) plantea que el cuerpo puede ser visto como un "producto social", y por ello es un cuerpo "desnaturalizado" en un sentido estrictamente biológico. A través del cuerpo hablan —y como tal pueden ser "leídas"— las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el *habitus*, la cultura. En relación con ello, Turner (1994, citado en Martínez, 2004) afirma que el cuerpo ofrece una superficie apropiada para exhibir públicamente marcas de posición familiar, rango social, afiliación tribal y religiosa, edad, sexo. Al respecto, abundan en antropología estudios en las sociedades indígenas centrados en los modos de expresión estética. Por ejemplo, los trabajos clásicos de Levi-Strauss sobre las pinturas corporales asociadas a diversos contextos rituales y ritos de iniciación en las sociedades indígenas brasileras.

A partir de los años '70 se ha abordado el cuerpo y el movimiento tomando como referencia desarrollos provenientes del campo de la comunicación. Birdwhistell (1979), partiendo de la lingüística estructural y de la teoría cibernética, propone una nueva aproximación teórica de los «micromovimientos» corporales. A este estudio cultural comunicacional de los movimientos corporales le denomina Kinesia. Hall (1972) en su libro "La dimensión oculta", se enfoca en el estudio de la proxémica, esto es, el uso del espacio y la distancia corporal como una señal que regula las interacciones sociales (Martínez, 2004). De este modo, el manejo del cuerpo en la interacción

[2] Al respecto, existen interesantes aportes desde la Escuela Historiográfica Francesa, en particular los estudios de Ariés (1987).

social, es el foco de ambas disciplinas.

Según Le Breton (2008), el cuerpo entró en la sociología de la mano de autores como Foucault, Baudrillard, Elias, G. Mead, Goffman, Douglas, Turner, Birdwhistell y Hall, pero también numerosos sociólogos y etnólogos, de una manera "implícita", abrieron importantes caminos: Mauss, Kluckhohn, Efron, Sapir, M. Mead y otros. Le Breton sostiene que la sociología del cuerpo estudia la corporeidad humana como fenómeno social y cultural:

> (…) el cuerpo es el vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, expresión de sentimientos, convenciones en los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia, es en primer término, corporal (…) El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante en el hombre (…) pero especialmente en la infancia y adolescencia (…) El cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medioambiente (Le Breton, 2008, pp. 7-9).

No obstante estos desarrollos centrados en el cuerpo, los movimientos corporales, y el impacto de las técnicas de educación del cuerpo a lo largo del ciclo vital, no han constituido temas de investigación sistemática en antropología y sociología, a pesar de las tempranas formulaciones de Mauss (1971[1936]).

Mauss propone el término *"técnica corporal"*, definida *como "la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional"* (1971, p. 37). De acuerdo con este autor, el concepto se aplica a todas las actitudes corporales y gimnásticas de cada sociedad, hace referencia a la naturaleza social del *habitus*. Al mismo tiempo establece que para entender mejor estas técnicas se necesita un triple punto de vista: fisiológico/anatómico, psicológico y sociológico; es decir, abordar al "hombre total". La principal característica de estas *"artes de utilizar el cuerpo humano"* es que en todas ellas *"dominan los hechos de la educación"*. Es decir, son formas culturalmente adquiridas, no naturales o universales de la especie. Estas "técnicas corporales" son un medio importante para la socialización, ya que a través de ellas un individuo aprende su cultura y aprende cómo comportarse de acuerdo con ella. En su caracterización, Mauss agrega la condición de "eficacia", es decir, la define como un *"acto eficaz tradicional"* en tanto es concebido así por su autor y es realizado con una finalidad. Asimismo —agrega el autor—, estas técnicas siguen una secuencia biográfica, es decir, hay técnicas específicas para diferentes momentos del ciclo vital, y están sujetas a trasformaciones históricas.

Encontramos en esta obra de Mauss interesantes ideas que nos permiten abordar etnográficamente el papel del movimiento en la trayectoria vital y el valor de las pautas de crianza en la "educación" del cuerpo y de sus modos de expresión, en su vinculación con otros dominios de la cultura de una sociedad.

3. El Pueblo Mbya-Guarani: breve caracterización

Los Mbya, junto con los Kayova, Ñandeva y Ava Guarani (Chiriguanos) son los pueblos Guaraní con mayor número de habitantes de Sudamérica, hablantes de lenguas pertenecientes a la familia lingüística Tupí-Guaraní. Según estimaciones recientes (Assis & Garlet, 2004), el número total de Mbya en Brasil, Paraguay y Argentina ascendería a 19.200. Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2005 (Ecpi), existen aproximadamente 3.975 personas que se autorreconocen pertenecientes al Pueblo Mbya Guarani en la provincia de Misiones.

La presencia Mbya en Misiones data de fines del siglo XIX y principios del XX, cuando iniciaron su expansión desde el centro-sur de lo que hoy es el territorio de Paraguay, hacia Argentina y Brasil, presionados por la expansión de frentes extractivistas y ganaderos, las epidemias y la Guerra de la Triple Alianza (Garlet, 1997).

La trayectoria del Pueblo Mbya Guarani se caracteriza desde tiempos prehispánicos por el movimiento a través del espacio, de la selva, como parte de sus estrategias de vida. Estos desplazamientos se han orientado a la búsqueda de espacios que provean los recursos y condiciones

ambientales que hacen posible no sólo su economía, sino su estilo de vida, esto es, el *Mbya reko* ("el modo de ser mbya" o "la costumbre mbya"). En este sentido, el *Mbya reko* se halla inextricablemente ligado al "monte" o *ka'aguy*, y es por lo tanto en las zonas de selva donde se localizan los asentamientos Mbya en la provincia.

Las comunidades Mbya en las que hemos desarrollado esta investigación se asientan en parte de las tierras declaradas Reserva Privada "Valle del Arroyo Cuña-Pirú" de la Universidad Nacional de La Plata, en el centro de la provincia de Misiones. La Reserva se sitúa entre el Departamento Cainguas y el Departamento Libertador General San Martín, y está atravesada en su parte norte por la Ruta Provincial Nº 7, que conecta estos asentamientos con localidades vecinas (Aristóbulo del Valle, Jardín América, Ruiz de Montoya) y con otras comunidades Mbya que se localizan en la cuenca del arroyo Cuña Piru I y II.

Según un censo realizado por mí en mayo de 2003, ambas comunidades registran un total de 280 personas. Demográficamente, se trata de una población "joven", ya que existe una mayor proporción de individuos entre 0-14 años de edad (54%). Luego los porcentajes disminuyen y sólo el 6% de la población total supera los 60 años. Respecto de la distribución por sexo existe un predominio de los hombres (56, 07% de la población es masculina; el 43,92% son mujeres).

En las comunidades de Misiones se habla la lengua Mbya y la mayoría de las personas adultas y menores en edad escolar, hablan además español. Asimismo, se habla yopará o guaraní paraguayo, y en menor medida portugués, resultado de las migraciones y de la residencia en comunidades cercanas a la triple frontera (Argentina, Brasil, Paraguay).

Si bien por un lado, los agrupamientos de población Mbya, esto es, los *teko'a* ("aldea" o "comunidad") constituyen unidades diferenciadas, por otro, la constante circulación de individuos y grupos familiares entre asentamientos de la provincia, y de Paraguay y Brasil, da como resultado más que unidades con límites fijos un amplio circuito conformado por estos *teko'a.* La existencia de vínculos de parentesco y alianza entre los sujetos habitantes de los asentamientos garantiza esta circulación (Garlet, 1997) y hace de ella una característica distintiva del modo de vida Mbya. En cada *teko´a* las viviendas están conformadas por dos tipos de estructuras de diferentes dimensiones y materiales —utilizadas como dormitorio y como cocina— asociadas a espacios abiertos. Cada vivienda está conectada por senderos que las gentes adultas y los niños y niñas utilizan en sus desplazamientos cotidianos y que conducen a otras viviendas, a espacios para el cultivo o "chacras", a vertientes y arroyos, al salón comunal, al *opy* (templo), a la escuela o a la ruta. Las viviendas que ocupan los miembros de una familia extensa suelen disponerse muy próximas en el espacio, y en algunos casos, alrededor de un mismo patio central. El patio y la galería de las viviendas son los espacios utilizados y frecuentados durante la mayor parte del día, donde se encienden fogones que se utilizan para cocinar o confeccionar artesanías. Asimismo, son los lugares donde pasan más tiempo los niños y niñas, y es frecuente encontrar allí elementos construidos por los adultos para el juego o para su entrenamiento en la marcha (por ejemplo, el *mitã amba*).

Este tipo de organización social y espacial da como resultado que las tres generaciones de una familia —abuelos y abuelas, padres y madres, y nietos y nietas—, suelen compartir las actividades domésticas y que los abuelos y abuelas tienen una importante participación en la crianza de los nietos y nietas, la que aumenta cuando éstos se hacen "responsables" de ello, práctica bastante generalizada en este grupo. Al respecto, encontré casos de unidades domésticas compuestas por una pareja anciana, niños y niñas de corta edad, y adolescentes. Este contacto diario intergeneracional constituye un importante apoyo a los padres y madres —en especial los más jóvenes— quienes resaltan positivamente la cercanía a los abuelos y abuelas. Ello se relaciona principalmente con el hecho de que muchos sujetos ancianos poseen amplios conocimientos y habilidades terapéuticas, lo cual resulta fundamental para el bienestar de las personas del grupo doméstico (Martínez et al., 2002; Remorini, 2006).

Las estrategias de subsistencia actuales de los miembros de estas comunidades combinan actividades que podríamos llamar "tradicionales" —horticultura, caza, pesca y recolección en las "chacras" (huertos) y en el "monte" (selva)— con otras "nuevas", producto de la relación con diversos

sectores de la sociedad nacional. En la actualidad, la comercialización de artesanías junto con el trabajo asalariado temporario en "colonias" dedicadas a la producción de yerba mate, té, tabaco, y tung, contribuyen a la subsistencia de la mayoría de las unidades domésticas. Algunos individuos reciben pensiones y algunos perciben ingresos por ser auxiliares docentes o agentes sanitarios. El dinero obtenido a través de estas actividades les permite adquirir alimentos de origen industrial y otros bienes en las localidades más cercanas. El consumo de alimentos elaborados es cada vez más frecuente, lo que actúa en detrimento del desarrollo de las actividades tradicionales de subsistencia, afectando la salud y el estado nutricional de personas adultas y menores.

4. Estrategias metodológicas

En este abordaje etnográfico de la crianza parto de la consideración de que la configuración compleja de representaciones, valores, expectativas y prácticas en torno a los procesos de crecimiento y desarrollo infantil, y los estados de salud-enfermedad asociados a ellos, es susceptible de ser abordada mediante el estudio intensivo de las actividades cotidianas de crianza que tienen lugar a microescala. En este sentido, entiendo las actividades rutinarias —de manera afín a la propuesta de Weisner (1998)— como contextos en los que las conductas adquieren significado y pertinencia (Malinowski, 1964). De este modo, me centro en las actividades que tienen lugar en la unidad doméstica (UD)[3] en tanto configura el espacio físico y social en el cual se desarrolla la mayor parte de la vida del niño o niña en los primeros años de su vida, en tanto entorno que provee experiencias significativas para su desarrollo (Weisner, 1998; Remorini, 2009).

La información presentada aquí proviene fundamentalmente de dos trabajos de campo realizados entre los años 2001 y 2003 en ambas comunidades (de 90 y 45 días respectivamente). Este diseño de investigación lo basé en la combinación y utilización complementaria de técnicas propias de la metodología cualitativa. Apliqué diferentes técnicas de observación etnográfica —sistemática; día de vida; a intervalos fijos; participante— y de entrevista —semiestructurada; historias de vida; genealogías—. Con respecto a las primeras, realicé observaciones estructuradas en punto fijo, cubriendo la mayor parte de la jornada durante varios días consecutivos con el objeto de delimitar y caracterizar las actividades rutinarias de los integrantes de 5 UD, focalizando inicialmente los comportamientos de mujeres y niños; asimismo, y en la medida en que ello resultó posible, se les acompañó en sus desplazamientos cotidianos a través de diferentes espacios de la aldea. Luego, realicé observaciones estructuradas a intervalos fijos (Daltabuit Godás, 1992) de dos horas cada una, en 9 UD durante diferentes días y franjas horarias elegidas al azar. En este caso, focalicé las conductas del niño y sus interacciones con otros sujetos, principalmente sus cuidadoras y cuidadores.

De igual manera, hice entrevistas de tipo semiestructurado a 16 cuidadoras y cuidadores[4] adultos y a 6 "expertos y expertas locales", esto es, hombres y mujeres reconocidos como especialistas en los dominios terapéutico y religioso[5]. Éstas nos permitieron acceder a las representaciones que fundamentan las prácticas registradas mediante la observación, y a las concepciones y vivencias en torno a la persona, al curso de la vida, la salud y la enfermedad, y al cuidado de los niños y niñas. Para el procesamiento analítico de la información empírica utilicé el software NUD*IST 4.

5. Crecer como Mbya

Kakuaa[6], esto es, "crecer", es considerado como un proceso que implica un conjunto de logros a nivel físico junto con el desarrollo de competencias y hábitos que se relacionan con un ideal de persona, anclado en la cultura, en el sistema Mbya (*Mbya reko*). Según Chamorro (2007, p. 13) "*-kuaa*" en

[3] Utilizo una definición operativa de UD como encuadre inicial para la descripción de las actividades del grupo, considerándola una *"... unidad compleja que incluye un componente social —grupo de personas que comparten la residencia— y un componente espacial —el espacio físico que habitan—, articulados por un conjunto de actividades relevantes a la subsistencia del grupo que se realizan parcial o totalmente en ese ámbito*" (Crivos & Martínez, 1996).

[4] Opté aquí por el término cuidador o cuidadora, para referir a aquellas personas que regularmente se responsabilizan por el cuidado de los niños y niñas: su madre, su padre, y/o sus abuelos y abuelas.

[5] Existen en cada comunidad algunos individuos, en general ancianos o ancianas, reconocidos como expertos y expertas en el ámbito terapéutico, designados genéricamente en lengua Mbya como *Karai* o *Kuña Karai* (hombres y mujeres respectivamente). Algunos de estos *Karai*, son designados *poro poãno va´e*, expresión que alude a su habilidad para curar "con remedio de yuyo", es decir, recursos terapéuticos vegetales. Por otra parte, algunos de estos Karai llegan a ser reconocidos o reconocidas como líderes religiosos de la comunidad, y son denominados Pai u Opyguá (Martínez, et al., 2002; Remorini, 2006).

[6] Según Guasch (1996) *kakuaa* es traducido como "crecer" y menciona *"kakuaaguá"* con el significado de "adulto, mayor" y "crecido".

esta expresión significa "saber" o "entendimiento", lo que implica que las etapas de la vida pueden ser consideradas como un proceso de adquisición de sabiduría, más allá de las transformaciones físicas. En relación estrecha con esta noción, la expresión *mitã ñemongakuaa*[7], significa literalmente "hacer crecer", y se utiliza para referir a la crianza de un niño o niña. En este sentido, "hacer crecer" sería el objetivo de la crianza.

El alcance semántico de esta expresión incluye el de otros tres términos: cuidar ("*eñatende*" o "*eñangareko*"), vigilar (*emae*) y educar o enseñar (*ñe´emboe*). La crianza engloba todas estas actividades. "*Eñangareko*" se utiliza para referir a los cuidados brindados al niño o niña (por ejemplo, alimentarle, higienizarle, hacerle dormir, atenderle cuando se enferma) y la atención de sus necesidades y demandas en un determinado momento. Supone que alguien —persona adulta y/o menor— se hace cargo del sujeto infante, temporal o regularmente. "*Emae*" significa simplemente "mirar", es decir, echarle un vistazo a lo que están haciendo los niños y niñas. Por último, "*ñe´ mbo' e*" significa educar o enseñar; se refiere a la enseñanza que se brinda principalmente a través de la palabra, del consejo, de la transmisión oral de un conocimiento, pauta o regla. Si bien el énfasis se pone en la oralidad, este tipo de educación se complementa con la enseñanza a través de la acción, ya que los niños y niñas no sólo aprenden a través de instrucciones verbales sino "mirando" lo que otros hacen.

> (…) **mongakuaa** es **criar**… **mitã ñemongakuaa**, así se dice para los chicos, **ñembo´e** educar, **mitã ñembo´e**… nosotros la conversación que tenemos con los hijos es así, esa palabra por lo menos se usa, cuando hablamos de ese asunto, de la situación de los niños… muchas veces cuando los papás abandonan, sin dejar a nadie que críe, decimos que no educan (a sus hijos) … (F.R., hombre, 30 años, Yvy Pytã).

El "crecimiento" hace posible el pasaje entre etapas del trayecto vital en virtud del logro de ciertas competencias y atributos reconocidos socialmente, que conllevan un cambio en la denominación dada a los individuos. En este sentido, a partir del discurso obtenido en las entrevistas, delimité un conjunto de indicadores del "crecimiento" asociados con cambios en posturas y movimientos, tipo de alimentación, juegos, lenguaje, aprendizaje y establecimiento de nuevos vínculos. Diferentes logros de los niños y niñas en relación con estos indicadores justifican el tránsito de una etapa a otra del curso vital. Por ejemplo, la transición del gateo a la marcha vertical, de ser alimentados exclusivamente con leche materna a incorporar alimentos sólidos, de manipular objetos a jugar representando roles y escenas, entre otros.

La noción vernácula de "crecimiento" incluye de este modo la de desarrollo[8], ya que alude a cambios físicos, al aumento del tamaño corporal, a la ausencia de enfermedades, a desplegar nuevas competencias y aptitudes que habilitan a los niños y niñas a desempeñar nuevas actividades, relacionarse con otros individuos y en consecuencia, integrar nuevos contextos sociales. Al mismo tiempo, implica vivir de acuerdo con las pautas y valores propios de su cultura, es decir, aprender a "*vivir como Mbya*".

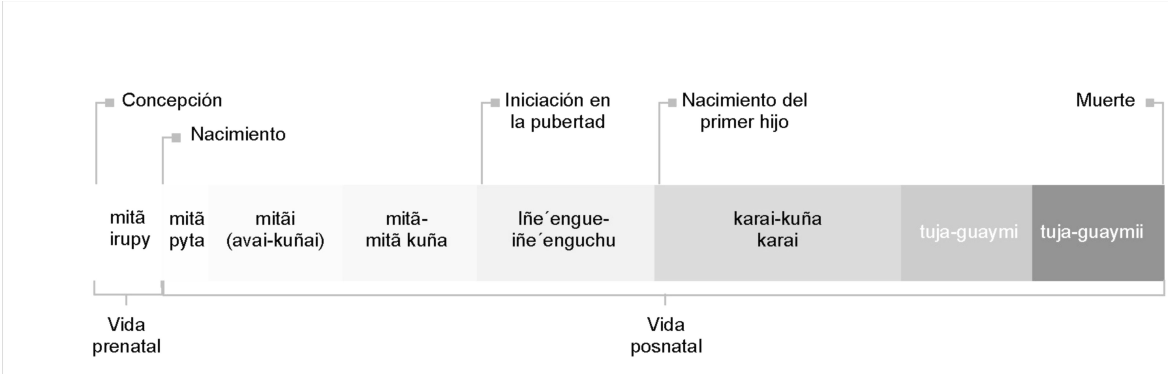
En relación con ello, *Mbya reko*, expresión que significa "el modo de ser mbya", "la costumbre mbya", es utilizada también para referirse a la trayectoria de vida de una persona, que no puede ser comprendida sino en el contexto de un estilo de vida particular que le otorga coherencia y sentido. *Teko*, la vida, comienza cuando el espíritu humano o alma (*ñe´e*), enviado por alguna de las cuatro divinidades (*Ñe´e Ru Ete*) "toma asiento" (*oñemboapyka*)[9] en el útero de la mujer durante la concepción, y finaliza con la muerte (*omano*), cuando regresa a la morada de la divinidad que la envió a la tierra. El siguiente esquema representa las etapas reconocidas en el curso de vida Mbya:

[7] *Mitã:* niño. *Ñemongakuaa*: su significado deriva de *ñe*: reflexivo; *mbo/mo*: factitivo: "hacer"; *-ng:* nasalización de la consonante k, lo que convierte el verbo *kakuaa* ("crecer") en la forma nasal *–ngakuaa* (Cf. Cagogan 1992). Chamorro (2007) define "amongakuaa" como "criar, alimentar", aplicado a humanos, animales y plantas.

[8] Se suele definir el *crecimiento* desde un punto de vista biológico, como el aumento del tamaño corporal, y se lo distingue de otros dos conceptos: desarrollo y maduración. Por otra parte, *desarrollo* se usa habitualmente en biomedicina y psicología, para referir a *"… la aparición de formas, de funciones y de comportamientos que son el resultado de intercambios ente el organismo con su medio"*. Es decir, a diferencia del concepto de crecimiento, el desarrollo se caracteriza por los cambios en la complejidad y número de funciones (Spitz, 1998).

[9] Expresión metafórica que en el lenguaje religioso Mbya se utiliza para aludir a la concepción.

Figura Nº 1. Etapas en el curso de vida Mbya



Según este modelo del curso vital, durante el período gestacional comienza el proceso de constitución de la persona Mbya, compuesta al principio por un espíritu/nombre (*ñe´e)* y un cuerpo (*hete*), cada uno de ellos con diferente origen, divino y humano respectivamente, pero íntimamente vinculados, ya que la disociación espíritu/cuerpo es signo de enfermedad y muerte (Remorini, 2009). El nacimiento no basta para ser considerado una "persona", un Mbya. Este estatus sólo se alcanza cuando se impone el nombre personal sagrado[10] al niño o niña, una vez que se "descubre" el origen de su *ñe´e* (espíritu-nombre), esto es, la deidad que lo envió. En la lengua Mbya, espíritu, nombre personal y lenguaje se designan con el mismo término (*ñe´e*). De este modo, el espíritu se identifica con el nombre y también con la capacidad de hablar. *"… el nombre lo mismo, el mismo nombre tiene el espíritu, nosotros tenemos un nombre, el cuerpo del espíritu y el nombre... Miguel es Karai ñe'e (...)"* (Ci.R., hombre, 65 años, Opyguã de Yvy Pytã).

Tal como expresa este fragmento, el nombre de Miguel *(Karai ñe´e)* es su espíritu, por lo tanto, la persona no tiene un nombre, es su nombre (cf. Melia, 1987). Si bien *"antes de nacer ya viene con nombre",* es necesario esperar para conocer el nombre hasta que el niño o niña logre hablar y caminar erguido[11], momento a partir del cual puede celebrarse la ceremonia *Ñemongarai*, en la cual el *Karai Opyguã* de la comunidad otorgará nombre a los niños y niñas que cumplan estas condiciones. Sólo después de la celebración de esta ceremonia, el niño o niña es reconocido como un miembro pleno del *teko'a*.

Teniendo en cuenta que la vida y la salud dependen de la integración espíritu-nombre y cuerpo, los Mbya plantean que la atribución de un nombre erróneo al niño o niña puede causarle enfermedades graves e incluso la muerte. La responsabilidad en estos casos recae sobre un *Karai Opyguã* que debe descubrir el nombre correcto, es decir, volver a bautizarlo. En este sentido, imponer el nombre es análogo a devolver el estado de salud al niño o niña.

La principal señal de la atribución de una identidad errónea es que el niño o niña no muestra signos de crecimiento y desarrollo "normales": "no quiere crecer" (*ndokakuaa*), está desnutrido (*ipiru î*), "se pone triste" o "no se halla" (*ndojaveima*), y "no levanta" *(ãi eŷ va'e)*[12], es decir, no está erguido, no camina. Veamos el siguiente testimonio:

> "(…) si, hay que esperar, porque ese cuando está bautizado, ahí recién cambia porque si está medio enfermo ahí sí cambia directamente (el

[10] Existen cuatro nombres para los varones y cuatro para las mujeres, que se combinan con nombres secundarios. De ello resulta que un mismo nombre sagrado puede atribuirse a más de una persona. Asimismo, en los integrantes de una misma familia pueden encarnarse espíritus provenientes de cualquiera de las cuatro deidades. De manera que si bien todos los hijos e hijas de un matrimonio reconocen un padre y a una madre humanos comunes, su filiación divina puede ser diferente. Para más detalle consultar Cadogan (1950, 1965, 1997) y Remorini (2009).

[11] A diferencia de los dioses, que ya desde el comienzo "están de pie", el ser humano debe alcanzar esa condición a lo largo de su vida. No solamente se trata de estar erguido desde el punto de vista anatómico sino también desde un punto de vista espiritual.

[12] León Cadogan cita las siguientes expresiones para entender la asociación entre "erguirse" y "estar sano": *ã, estar en posición vertical, vivir; che ra´y o ãi eŷ va'ei va´ekue (mi hijo que murió prematuramente, que no se irguió como adulto; che ra´y o ãi eŷ va'erã´ eŷ (mi hijo destinado a morir prematuramente, a no erguirse; aã: erguirse; ãme: vivir (erguido), empleado con referencia exclusivamente al ser humano: aãme pora i ko: estoy bien, estoy sano* (Cadogan, 1992, pp. 15, 21, 25).

nombre) [ah, o sea que si está enfermo hay que cambiar…] (interrumpe) si o si rápido, porque sino va a morir (…) porque algunas veces si anda mal, pero anda caminando todavía, está más o menos, entonces tenés que cambiar el año que viene recién, ahí recién crece (el niño), pero sino, algunos por enfermedad nomás, no es por espíritu o sea, por nombre no? algunos por (otra) enfermedad entonces es otra cosa [ah, es distinto] ése es otra cosa [hay que curarlo distinto?] si, si [o sea que poner nombre es como curar también?] claro, te cura porque le hace el nombre (…) por ejemplo, los viejos, el Opyguã, ellos te cambia. Si cambiamos tiene que quedar espíritu si o si, por ejemplo, yo me llamo M, si me dice alguna persona 'vos sos Marcelo, o sos Carlitos' a mí no me gusta eso, yo soy M, entonces así es la cosa también la gurisada (…) porque el dios dijo 'bueno, éste es Karai' y bautizamos 'éste es Vera' a él no le gusta, entonces ya queda mal para él [¿y qué les pasa a los chicos cuando no se hallan con el nombre?] anda débil por lo menos, viste, lloran... come alguna cosa pero no crece, así es (que) uno se da cuenta (…)" (Ma.G, hombre, 34 años, Yvy Pytã, 2003).

Los Mbya plantean que el *ñe'e* "mantiene erguido" al niño o niña, es decir, hace posible su vida. En este sentido, "estar erguido" significa "estar sano" (Cf. Cadogan, 1997; Chamorro, 2007). Las personas que son abandonadas por su espíritu pierden el habla y no pueden caminar, dos capacidades indispensables para la vida. En virtud de ello, los padres y las madres expresan preocupación cuando sus hijos e hijas no caminan (*ndoguatai*) o no hablan (*ndaijayvui*) en el tiempo esperado.

(...) de un año y medio los nenes ya caminan, pero hay bebés que caminan a los 10 u 11 meses (¿algunos tardan más?) bueno, por lo menos Javier caminó al año y 4 meses, él fue el que más tardó (¿y vos por qué pensás que fue así?) bueno, él no quería dejar el pecho y la otra leche le hacía mal, le daba diarrea y se debilitó, … bueno, si agarra enfermedad, ahí siempre tarda más, por eso hay que cuidar, viste, diarrea o fiebre, hay chicos que constantemente le ataca eso, entonces ahí tardan en caminar… (F.R, hombre, 30 años, Yvy Pytã).

La condición de enfermedad en un niño o niña se manifiesta mediante la presencia de síntomas orgánicos de malestar junto con cambios en su estado emocional. Estos estados se expresan en categorías tales como *ndojaveima* ("no se halla", "está triste"), *pochy* (está enojado, disgustado, agresivo), *achĕramo* ("llorón", que llora mucho). En presencia de alguno/s de estos signos los Mbya plantean que el niño o niña "*no quiere crecer*". En este contexto, se considera "sano" (*hesaî*) a un niño que "*se cría bien*" y "*quiere crecer*". La distinción entre "*kakuaa*" (crece/se cría) y "*ndokakuaa*" (no crece) permite comprender los efectos que pueden tener las prácticas de crianza —en su combinación con otros factores ambientales— sobre la salud del niño o niña.

6. El valor del movimiento

6.1. Las prácticas que favorecen el movimiento

Escena 1. *"(…) AR sienta a Sil* (niña, 8 meses) *sobre la manta, entre sus piernas abiertas, mientras ella talla, Sil balbucea, manipula distintos objetos (un lápiz, restos de madera, virutas) y toca las piernas de su mamá. Silvia se mueve pero AR* (su madre) *controla que no salga de los límites de la manta (la tiene "encerrada" entre sus piernas). Sil se quiere levantar. AR la sostiene de sus brazos y la hace dar unos pasos, luego la vuelve a sentar sobre la manta, luego la levanta y le hace dar saltitos (a Sil) sobre sus piernas sosteniéndola por debajo de las axilas (…) Sil intenta pararse sola tomándose de la pollera de AR, ella la ayuda sujetándola de uno de sus brazos. Se paran las dos. AR hace caminar a Sil dando pequeños pasos por el patio mientras la sostiene de los brazos o por debajo de las axilas de la niña (…)"* (CR/MI.XIII.7.3. 17-18, Yvy Pytã, 2003).

Escena 2. *"(...) 17.15hs: Leo* (10 meses) *mira a su mamá que está tejiendo en la galería y toca su pierna. La madre (RV) alza en brazos al niño y se lo da a Nina* (hermana de Leo). *Nina pasea con Leo apoyado sobre su cadera por el patio. A los dos minutos se dirige hacia el mitã amba, lo coloca allí. Leo se sostiene de pie, agarrándose de las cañas verticales. Nina se trepa a un árbol que hay al lado del mitã amba. Leo la observa. Cl, el hermano mayor, se sienta en el suelo detrás de Leo, lo sostiene de la espalda con las manos y le habla en voz baja (...) Luego, el niño*

va con RV que está en la galería, dejando solo a Leo en el mitã amba. RV le habla y luego el niño vuelve con Leo. Van otros niños, y se sientan y conversan al lado de Leo (...) Leo toca la cabeza de uno de ellos, balbucea. RV y FR (padre de Leo) toman mate en la galería, y observan a los niños. Uno de éstos tira de una rama del árbol y grita, se pelea con Nina. Leo los mira y comienza a llorar. RV se dirige en voz alta a Nina: "¡Kerechu i to ve!" (¡Dejalo Kerechu i!). (...) Luego de unos segundos, Leo deja de llorar y se sienta junto a los demás niños. 17.30 hs: El mayor de los niños lleva en brazos a Leo a la galería, y se lo da a RV, que lo sienta sobre su falda y continúa tomando mate (...)" (CR/MI.XIII.7.4.1-6. Yvy Pytã, 2003).

Escena 3. *"(...) 9.10 hs: BB* (madre) *camina con Chicha* (su hija de 1 año) *en brazos, va hasta un banco que hay en el patio y sienta a la niña allí. Chicha se levanta y BB le dice "eguapy banco ´ari" (sentate en el banco). La deja sola. Chicha se larga a llorar, vuelve BB con una mamadera con leche, se la da a la niña, y deja de llorar (...). Mientras que BB barre el patio, Chicha se baja del banco, se sienta en el suelo. A los pocos segundos se levanta y gatea hasta el banquito (...) 9.53 hs: BB coloca a Chicha de pie en el suelo, la niña se queda parada. BB la llama y Chicha camina hacia ella dando pasitos cortos, BB le dice "neike!" (¡rápido!). Chicha la mira y camina hacia ella. La hace caminar tomada de su mano, señala una pelota y le dice "eru pelota" (trae la pelota). Va con Chicha hacia donde está la pelota, la coloca delante de los pies de la niña y la hace caminar a Chicha como si pateara la pelota. Chicha se ríe, luego se detiene, y se sostiene de las piernas de BB* (...)" (CR/Mi.XIII.7.7. 1-8. Ka'aguy Poty, 2003).

Estas escenas dan cuenta de los comienzos de la marcha en los niños y niñas Mbya. A través de estos ejemplos vemos que los niños y las niñas, a partir de los 8-9 meses, son incentivados para que ensayen la postura erguida y comiencen a dar sus primeros pasos. Es frecuente observar a las madres o hermanos y hermanas mayores ayudar a los niños y niñas a caminar, sosteniéndolos del brazo o debajo de las axilas. Cuando ya adquieren una marcha más segura, suelen jugar con ellos y con ellas haciéndoles perseguir el recorrido de una pelota, patearla a diferentes distancias, recoger diversos objetos del suelo y alcanzarlos; o incentivan al niño o niña a que imite movimientos que ellos hacen. Así, el juego promueve el entrenamiento motriz.

Con relación a ello, la oportunidad, características y frecuencia de movimientos y desplazamientos dependen de las características del espacio en el que el niño o niña puede y/o quiere moverse, lo que hace posible entender en qué circunstancias los cuidadores y cuidadoras permiten o restringen sus desplazamientos. Al respecto, existen ocasiones en las cuales se limita intencionalmente el desplazamiento del niño o niña, y es cuando se considera que puede existir un riesgo para él o para ella, o cuando el cuidador o cuidadora no puede abandonar la tarea que está realizando para seguir sus movimientos. No obstante, en general los padres y las madres permiten que sus niños y niñas se desplacen y se muevan a través del patio y de los alrededores de la casa. Excepto durante el sueño, cuando los lactantes permanecen dentro del *ky´a* (hamaca) por algunas horas (Ver figura N• 2), no hay ningún otro objeto o construcción que sirva a los fines de restringir el movimiento de los niños y niñas. Por el contrario, cuando comienzan a reptar o gatear se les permite "explorar" el entorno durante sus desplazamientos, los que al comienzo son cortos y atentamente vigilados por sus cuidadores y cuidadoras. Asimismo, si bien se asiste a los niños y niñas durante sus primeros pasos, se deja libertad para que ensayen el equilibrio y la marcha sosteniéndose de diferentes elementos disponibles en el espacio de la galería o patio, como así también del cuerpo de otras personas.

Figura N• 2: niño Mbya dando los primeros pasos solo © Laura Teves

La escena 2 da cuenta del uso del *mitã amba*, que traduzco como "el lugar o la morada de los niños y niñas"[13]. Este objeto se encuentra en el patio de las viviendas, y consta de 3 cañas clavadas en posición vertical en el suelo, atravesadas en el centro por una horizontal que sirve al niño o niña para pararse y caminar sostenido en ellas. Las mujeres colocan allí a los niños y niñas durante varios minutos en diferentes momentos del día, y los vigilan mientras ellas realizan alguna tarea en el patio u ordenan a otro de sus hijos que vigilen al niño o niña (¡*emae chichi!*) durante ese tiempo. Allí los niños y niñas alternan diferentes conductas: dan pasos sostenidos de las cañas, se agachan, se sientan en el suelo, se levantan sosteniéndose con una o ambas manos de las cañas.

> (...) (¿a qué edad mas o menos se largan a caminar los nenes?) *y, de un año... y dos meses, sí, a veces un año ya, y algunos camina ya de 10 meses, si está normal de la salud* (¿y hay alguna forma de enseñarles a caminar?) *sí, hay que poner unas maderas para parar ... esos palitos, mitã amba* (¿esos se hacen antes de que camine o cuando ya empieza a caminar?) *antes de caminar* (¿vos hiciste para AnD?) *no, todavía no pero hay que hacer ya, ya quiere levantar* (RC, mujer, 30 años, Ka´aguy Poty).

Cuando los niños o niñas adquieren la capacidad para deambular solos, comienza para ellos y ellas una nueva etapa que les permite integrarse al juego de otros niños y niñas, y/o acceder a otros espacios más allá de los límites del patio: los senderos que llegan a la casa, el arroyo o las vertientes cercanas. Ello no implica total independencia; por el contrario, el alejamiento de su madre es siempre por períodos breves hasta aproximadamente los dos años. A medida que los niños y niñas van creciendo, estas pautas asociadas al movimiento y a la marcha específicamente, se combinan con otras pautas de la educación Mbya que procuran que los niños y niñas se conviertan en sujetos independientes y activos. Respecto de esta escasa restricción del movimiento, nuestros informantes coinciden en señalar que ello obliga sobre todo a la madre a estar pendiente de los movimientos y desplazamientos de su hijo o hija, y a evitar su exposición a determinados riesgos, por ejemplo, su acercamiento a los fogones —permanentemente encendidos en el patio—, o la manipulación de objetos que puedan causarles un daño (alambres, vidrios, machetes, basura, excremento de animales domésticos). Asimismo, en forma sistemática se elimina la vegetación que invade el patio (la "*capuera*") ya que en ella se ocultan animales como ratones y víboras.

> (¿Hay algún lugar o lugares que sean peligrosos para los chicos?) *bueno, primero hay que ver cómo está hecha la casa; por ejemplo ahí la casa de mi mamá atrás tiene caída, ese es un lugar peligroso para los chicos, para el que gatea recién o el que camina ya; en ese caso hay que estar atento, que no jueguen ahí los grandecitos, para que no quieran ir los más chiquititos (con ellos) … después el patio tiene que estar limpio, sin yuyos, no es peligroso siempre que esté limpio, que no haya nada con que se pueda cortar o caer encima el bebé, o al lado del fuego, todo eso hay que tener cuidado (…)"* (CD, hombre, 29 años, Ka´aguy Poty).

Observamos también otras prácticas que apuntan a "acelerar" el crecimiento, específicamente, el logro de un desarrollo de las extremidades que permita al niño o niña mantenerse de pie y caminar. Alrededor del quinto o sexto mes de vida, es decir, mucho antes de que el niño o niña comience a caminar, se le coloca una especie de piernera o brazalete *(ipykuaa)* debajo de las rodillas, confeccionado con los huesos de la pata (tibia) de un ave llamada *araku* o *saracura (Aramides saracura)*. La observación de la sólida marcha de esta ave fundamenta esta práctica, ya que se espera que los niños y niñas adquieran fuerza en sus piernas a través del contacto con el hueso de la pierna del animal.

> *"(...) a los nenes también cuando tiene que empezar... yo ponía acá* [¿debajo de la rodilla?] *si* [¿y eso cómo se llama?] *ipy kuaa, ... piernera... nosotros ponemos para caminar nomás (...) eso es de algunos pájaros... eh... yo llamaba araku, saracura, el hueso de saracura* [¿y el huesito de qué parte del animal?*] de la pierna es... hay que cortar un pedacito de las dos* [¿y se pone sólo el huesito?] *y una semillita también negrita (...) yo tengo también pero quedaba chiquitito, por eso no pone más, cuando quedaba chiquitito tiene que buscar y sacar y después cuando mata saracura tiene que poner otra vez ... porque algunos es gordita, gordito, y quedo ya chiquito...* [¿y eso

[13] *"… ese es el lugar por donde andan ellos, por eso nosotros decimos así"* (PD, 39 años, Ka'aguy Poty). Según Cadogan (1992, p. 25) significa *"morada, hábitat, usado principalmente con referencia a la morada de los dioses (...)".*

se usa para qué? ¿para que caminen bien?] *sí, rápido, o para no caer... camina y a veces cae (...) si no pone cae, siempre cae, no corre, cuando camina mejor entonces ya cuando tiene camina bien, camina mejor…"* (A.R., mujer, 28 años Yvy Pytã).

Sin embargo, no todos los niños o niñas lo usan. Algunos padres y madres plantean: *"hay algunos que no acostumbran, no tiene costumbre"*, es decir, desconocen el valor o importancia de realizar esto, en especial *"los nuevos"*, esto es, los padres y madres jóvenes. Por otra parte, otros padres y madres jóvenes reconocen la importancia de esta práctica pero aluden que actualmente resulta difícil confeccionar este elemento, ya que no es frecuente capturar esta ave en el área donde ellos viven. En relación con ello, se plantea que cuando el *ipykuaa* se corta (debido al aumento de la musculatura del niño o niña) se debe colocar uno nuevo renovando el hueso del animal. Sin embargo, ante la falta del recurso suelen armar otro con el mismo hueso, pero afirman que esto no resulta tan efectivo.

De igual manera y basándose en el mismo tipo de explicación, los Mbya señalan la posibilidad de que los niños y niñas adquieran características físicas no deseables a través del consumo de carne de algunas aves. Por ejemplo, estaría prohibido a los niños y niñas en crecimiento comer carne de *jeruchi* o yeruti (*Leptolila verreauxi*) y del *saracura*, ya que "endurece" y "cierra" los huesos de las piernas, dificultando la locomoción. Sí está permitido su consumo una vez que se considera que ha finalizado el crecimiento óseo.

Si las analogías con los cuerpos animales se establecen a propósito de la marcha, las analogías con los cuerpos vegetales se establecen en relación con la postura erguida. El "estar erguido" acerca a los humanos a las plantas —a los árboles— y los aleja de los animales, que perdieron la verticalidad cuando dejaron de ser "humanos" a raíz de las faltas morales cometidas (Cf. Cadogan, 1997). Señalé en páginas anteriores que "estar erguido" y "levantarse" indican, por un lado, que el niño o niña está en proceso de alcanzar el estatus de Mbya y, por otro, que un individuo (menor o adulto) se encuentra sano. Si una persona menor o adulta "no levanta", es signo de la debilidad de su espíritu y en consecuencia, de la probabilidad de enfermar.

6.2. Movimiento, identidad y salud

"*avai es uno que camina solo ya"* (A.C, mujer, 49 años, Ka'aguy Poty).

La transición del gateo a la marcha constituye quizás la "modificación corporal" (Rival, 2004) más relevante para los Mbya, ya que implica cambios físicos al tiempo que amplía significativamente las posibilidades de acción del niño o niña, y en consecuencia, impacta sobre diversos aspectos de su desarrollo. En virtud de ello, es considerado por los Mbya un indicador de "crecimiento" que permite diferenciar etapas en la infancia. Al respecto, la categoría *"chichi"* (bebé) se aplica principalmente para referir a los lactantes, pero raramente los Mbya plantean su uso para designar a un niño o niña que camina. El término adecuado sería *"avai"* o *"kuñai"* (nenito o nenita) según el sexo.

Los Mbya reconocen distintas etapas en el desarrollo locomotor que son diferenciadas mediante un conjunto de categorías que se exponen a continuación:

1) oguapy	***2) opoñi ña'ã***[14]	***3) opoñi***	***4) oguata***
se sienta	se arrastra (repta)	gatea	camina

(¿Cómo dicen ustedes "gatear"?) *opoñi* (¿y antes de gatear los chicos qué hacen?) *oguapy, se sientan* (yo vi algunos que se arrastran en vez de gatear) *ah, sí* (SE RÍE) *opoñi ña´a* (pero Andy gatea ya) *si, opoñi (...) hay que empezar a cuidar de toda cosa, para que no coma o se meta en la boca alguna cosa (...)* (RC, mujer, 30 años, Ka´aguy Poty).

Si bien hay un orden en la sucesión de estas etapas en el tiempo, alguna de ellas puede ser "pasada por alto". Por ejemplo, muchos niños y niñas no gatean

[14] En esta expresión, *opoñi* significa "gatear", y hace referencia a la siguiente etapa en la locomoción. A ella se agrega un auxiliar, *ña'ã* que Cadogan (1992, p. 123) traduce como "tratar de", "esforzarse por", "trata de saber o aprender (a)". De este modo, se hace referencia a un preludio o ensayo del gateo.

antes de dar los primeros pasos, sin que esto resulte preocupante para los padres y madres. Se considera que cada niño o niña tiene "su propio ritmo"; no obstante, cuando se retrasa considerablemente el inicio de la marcha, los sujetos adultos suelen asociar este hecho con el bajo peso al nacer[15] y con la repetición de enfermedades —particularmente gastrointestinales y respiratorias— en los primeros meses de vida, que conducen al niño o niña a un estado de "desnutrición" (*ipirui*) y crecimiento lento que da como resultado menor tamaño corporal y menor "fuerza" (es decir, desarrollo muscular), en comparación con niños y niñas de la misma edad. Ello trae al niño o niña dificultades para desplazarse por sí mismo, y lo hace más vulnerable a enfermedades.

Mis observaciones de las conductas cotidianas de los padres y madres dan cuenta de la importancia atribuida al logro de la postura erguida y al entrenamiento en la marcha mediante varias prácticas. En este sentido, los niños y niñas "sanos" tienen un potencial que debe incentivarse, ya que ningún proceso de desarrollo y crecimiento corporal es visto como simplemente "natural".

El comienzo de la marcha y la asignación del nombre personal posibilita asimismo un cambio en la alimentación del niño o niña; específicamente, los niños y niñas pueden consumir carne de los animales del "monte". Previo a ello está prohibido, ya que provoca enfermedades gastrointestinales graves tales como las enteroparasitosis (Remorini, 2005, 2009). Al respecto, los Mbya plantean que el estómago del lactante (*kamby ryru*: literalmente "recipiente que contiene leche") difiere considerablemente del estómago del niño o niña que comienza a probar alimentos sólidos, y del sujeto adulto (*gekue guachu*), cuya alimentación es variada (Remorini, 2009).

Así, caminar (*guata*), hablar (*ayvu*), y comer carne (*karu cho´o*), posibilitan al niño o niña ser considerado *"avai/kuñai"*; es decir, son indicadores de un cambio ontológico, ya que posibilita su consideración como verdadero Mbya[16].

Específicamente respecto de la marcha y el movimiento, tienen una importancia central tanto en términos del desarrollo individual como de identidad cultural.

Los niños y niñas que caminan son considerados sujetos con mayor independencia respecto de quienes no lo hacen, y dependen de su madre u otro adulto/niño para desplazarse. Si bien muchos niños y niñas continúan siendo amamantados hasta los dos años, las mujeres plantean que ellas pueden ausentarse de la comunidad (hacer compras, ir a vender artesanías, ir a estudiar) por algunas horas. Asimismo, las mujeres se liberan de cargar al niño o niña gran parte del día, sea en brazos o en el *monde´a* (hamaca), pudiendo dedicarse a otras actividades mientras comparte el cuidado del niño o niña con otros miembros de la UD. En este sentido, el destete y la marcha libre permiten a las mujeres compatibilizar la crianza con otras actividades y proyectos que en el presente les resultan de interés.

Por otra parte, el niño o niña que camina solo, puede integrarse al grupo de pares y de hermanos/primos mayores, quienes constituyen el conjunto denominado por los sujetos adultos *kĩrĩngue* o *"la gurisada"*, es decir, los niños y niñas que juegan y deambulan juntos por diferentes espacios de la comunidad, que conforman la "comunidad de juego" (Mélia 1979, en Larricq, 1993, p. 49).

A través de la integración en este grupo, el niño o niña "camina con otros", lo que introduce al menos tres transformaciones: entabla nuevos vínculos, amplía su entorno y adquiere nuevos conocimientos. La posibilidad de desplazarse permite al niño o niña conocer y experimentar otros espacios de la aldea, pues hasta entonces su universo se restringía al espacio de la casa, a excepción de las ocasiones en que acompañó a su madre a lavar ropa, a buscar agua o a hacer visitas dentro de la comunidad, generalmente cargado en el *monde´a*. Por el contrario, ahora puede desplazarse por el suelo, tocar los árboles, meterse en el arroyo, es decir, tener un mayor contacto con su entorno natural, profundizar su conocimiento del ambiente. En estos desplazamientos, acompañando a otros niños y niñas o a sujetos adultos, el niño o niña conoce

[15] Reconozco aquí la incorporación de términos y conceptos provenientes del sector biomédico.

[16] El valor de este proceso para el crecimiento es también señalado para otros grupos sudamericanos. Rival (2004: 103) plantea que para los Huaorani de Ecuador, *"La modificación corporal más importante es la transición del niño que gatea a "joven" es decir, empezar a tener edad suficiente para andar por uno mismo, situación que se prolonga hasta la perforación de las orejas y las ceremonias nupciales... Dicho de otro modo, caminar, hablar y comer carne se consideran tres adquisiciones simultáneas que marcan el principio de la autonomía personal y pueden estimularse (…) Una vez superada la fragilidad de la nueva vida humana la mayor preocupación de los padres consiste en acelerar el proceso de crecimiento de sus hijos. ...Los niños solo pueden llevar el cordón de algodón distintivo en torno a la cintura cuando pueden caminar solos (...)"*

los senderos que conectan las viviendas y otros lugares relevantes de la aldea, identifica quiénes viven en cada vivienda, reconoce las distancias y las alternativas para ir y venir desde diferentes puntos de la aldea. Ello permite, por ejemplo, a un niño de apenas tres años, guiar a una etnógrafa desorientada por el sendero que conduce a la vertiente de agua; y a otros niños y niñas de edades entre siete y nueve años, indicar los nombres de las diferentes especies vegetales que bordean los senderos de la aldea, o dibujar un plano de la comunidad con la localización exacta de cada una de las viviendas y los nombres de sus ocupantes. Este conocimiento del espacio y de los recursos del ambiente es una adquisición altamente valorada, pues indica que el niño o niña está *"creciendo como Mbya"*, es decir, que aprende lo que se necesita saber para vivir en el monte. Con los años, y en la medida en que acompañe a otros en la búsqueda de agua o leña, en la recolección de plantas medicinales, en la colocación de trampas u otra actividad en la que se entrena tempranamente a niños y niñas, este conocimiento se ampliará y perfeccionará, posibilitando la transición hacia la adultez. En este aspecto, la transición niño-joven-adulto está caracterizada por una adquisición gradual de competencias y conocimientos que permiten al individuo participar progresivamente en actividades diferentes o más complejas, y no por una discontinuidad abrupta entre las experiencias de la infancia y la adultez[17].

A medida que avanza el curso vital, la iniciación de los varones en las caminatas por el monte se relaciona con las expectativas sobre las actividades de ese niño cuando llegue a la madurez. Si bien las niñas comienzan a transitar por este espacio a una mayor edad, los desplazamientos de niñas y mujeres adultas abarcan otros espacios delimitados por las actividades rutinarias del grupo (los alrededores de las viviendas, los senderos que conducen a las chacras y al arroyo). De este modo, el "caminar" en los varones se asocia, en principio, a las actividades de subsistencia que tienen lugar en el monte y en la chacra. En el caso de las niñas, caminan solas o junto a otras mujeres para lavar ropa, juntar agua, recolectar, visitar a otras mujeres, vender artesanías a localidades cercanas. Luego, el caminar de los adolescentes se asocia al desplazamiento hacia afuera de la comunidad, e incluye visitar a parientes de otras aldeas, el trabajo asalariado en las colonias, el estudio o la búsqueda de pareja. Al respecto, nos dice un informante: *"(…) algún día cuando ellos crezcan* (sus hijos varones) *ya van a querer mujer, y van a empezar a caminar, ¿viste?"* (PD, hombre, 39 años, Ka´aguy Poty).

De este modo, el movimiento es parte de la vida diaria Mbya y constituye un objetivo central de la crianza desde temprana edad.

7. Movimiento y desarrollo infantil: complementariedad entre la etnografía y las ciencias del desarrollo

"…Mire usted, señora Bauchot, su abuela fajaba a su bebé, lo volvía una pequeña momia sollozante porque el bebé quería moverse, jugar, tocarse el sexo, ser felíz con su piel y sus olores y la cosquilla del aire, mire hoy, señora Bauchot, ya usted creció más libre, y acaso su bebé desnudo juega ahora mismo sobre el cobertor y el pediatra lo aprueba satisfecho, todo va bien, señora Bauchot…"
(Cortázar, 1972)

Mientras que en algunas sociedades se faja a los niños y niñas o se los coloca durante horas dentro de corralitos o cunas, en otras, como la Mbya, los niños y niñas deambulan, gatean sobre mantas colocadas en el suelo, andan casi desnudos y, salvo cuando duermen, nunca están dentro de ningún artefacto o mueble. Un recorrido por los estudios etnográficos acerca de la crianza de los niños y niñas en diversas sociedades nos muestra que en cada una de ellas existen actitudes y prácticas que restringen o favorecen el movimiento corporal, que ejercen un control más o menos severo sobre el uso del cuerpo en determinados contextos, y que el aprendizaje de los usos "correctos" y "eficaces" del cuerpo son un componente central de la socialización desde temprana edad. En estos estudios resulta claro que estas prácticas y actitudes de los sujetos adultos respecto de los niños y niñas, se justifican en ideas y valores culturales acerca del crecimiento y desarrollo infantil, de las diferencias de género, de la educación y la salud; asimismo, en valores culturales que expresan lo

[17] Benedict, en su obra *"Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural"* (1964 [1938]) demuestra, a través de tres ejemplos etnográficos, que en muchas sociedades tradicionales esta transición es gradual y representa una *continuidad* en las experiencias del niño o niña y del sujeto adulto, pese a la *discontinuidad* marcada por cambios fisiológicos importantes asociados sobre todo a la madurez sexual. Por el contrario —sostiene Benedict—, en las sociedades occidentales la transición entre niñez y adultez podría ser caracterizada como una clara *discontinuidad de experiencias*.

que se espera de los miembros de esa sociedad en cada etapa del curso vital. Los estudios realizados en el marco de la escuela de *Cultura y Personalidad* son representativos en este sentido (Erikson, 1959; Mead, 1962, 1990, 1993).

De mis observaciones se desprende que el aprendizaje de los usos "correctos" y "eficaces" del cuerpo (ya sean movimientos, posturas, expresión de las emociones), en términos de Mauss (1971), se inicia en el ámbito doméstico, en la observación por parte del niño o niña del comportamiento de otros, y en sus interacciones cotidianas con ellos. Al respecto, considero que las posturas y actitudes corporales de las madres frente a los diversos requerimientos de su hijo o hija, constituyen un ejemplo claro de esta noción de *técnica corporal*, tal como la define el autor. Al respecto, a diferencia de lo que se observa con los niños y niñas recién nacidos, los que ya gatean y/o caminan cada vez que desean tomar el pecho materno suelen acercarse a su madre y luego de tomar de él durante unos minutos, retornan a su anterior actividad, pudiendo repetir esta acción varias veces en un corto tiempo. En tales situaciones tal vez la mujer esté realizando alguna tarea (tallando, tejiendo, etc.), la que no interrumpe mientras el niño o niña se sube a sus piernas, baja el escote de su remera o blusa y con ambas manos sostiene el pecho y toma. También el niño o niña puede permanecer de pie o de rodillas en el suelo. Esta postura es facilitada por el tipo de asientos que utilizan los Mbya, de poca altura. De este modo, el pecho materno es un recurso siempre disponible y fácilmente accesible para el niño o niña, y la actitud materna refleja una disposición de atender sus deseos. En este sentido, estas observaciones pueden relacionarse con la descripción de Erikson (1959) sobre la lactancia entre los niños sioux: *"Una vez que el recién nacido comenzaba a disfrutar del pecho materno, se lo amamantaba cada vez que lloraba, de día o de noche, y también se le permitía jugar libremente con los senos (...)"* (Erikson, 1959, p. 121).

Las referencias del autor a un *"uso prácticamente ilimitado del pecho materno"* y a la costumbre de los niños sioux a *"urgar en la blusa de sus madres"*, parecen adecuadas para describir la interacción madre-niño en estas comunidades Mbya. Interpreto en estas actitudes maternas una disposición positiva hacia el niño o niña y sus deseos, permitiendo que elija la posición más cómoda para amamantar a medida que va creciendo y sus competencias motrices se complejizan.

El niño o niña —que aún no habla— expresa fundamentalmente mediante su cuerpo (movimientos, posturas, expresiones vocales) sus deseos y propósitos, y utiliza su cuerpo para alcanzarlos (Malinowski, 1964). Los cuidadores y cuidadoras "leen" en las actitudes y movimientos del niño o niña un mensaje que puede desencadenar acciones diferentes. Con relación a ello, la libertad de la que goza el lactante del uso de los pechos de su madre, de "trepar" en sus piernas, así como también de subirse sobre el cuerpo de sus hermanos y hermanas, tocarlos y tirarles de los cabellos, se irá restringiendo a medida que crezca.

Respecto de los desplazamientos, hemos visto en detalle las diversas actitudes y cuidados que tienen los cuidadores y cuidadoras en función de la edad del niño o niña y del grado de madurez que le atribuyen. En ello puede reconocerse el interés por fomentar el movimiento que, más allá de sus consecuencias positivas para la salud, es considerado por los Mbya como una manera eficaz de criar niños y niñas independientes y autónomos desde temprana edad. Esto no significa que los Mbya consideren que un niño pequeño o una niña pequeña puedan resolver por sí mismos todas sus necesidades. Por el contrario, existe un cuidado especial de la infancia, pero desde una perspectiva de la infancia según la cual los niños y niñas son sujetos con iniciativa y competencias para afrontar numerosas tareas. Es por ello que desde pequeños los niños y niñas colaboran en diversas tareas con sus padres y con sus madres, quienes les asignan las mismas de manera acorde a sus competencias, al tiempo que dejan a los niños y niñas jugar gran parte del día, pues la infancia es la etapa del juego por excelencia. Al respecto, en el lenguaje religioso se alude a los niños y niñas como *"ñevanga poranguei"*, esto es, "los privilegiados que juegan" (Cadogan, 1992, p. 131). El tiempo y espacio para moverse y jugar está garantizado.

Un aspecto que surge del análisis de las modalidades y condiciones que hacen posible el movimiento, se relaciona con la adaptación al ambiente y la eficacia de las técnicas corporales en este sentido. Es decir, las características ecológicas del ambiente en el que viven los Mbya, el patrón de asentamiento y las actividades económicas, propician y requieren del movimiento. La subsistencia de este

pueblo requiere —aún hoy y pese a los cambios registrados— del desplazamiento en el "monte" para cazar, recolectar, pescar o cultivar. Los recursos en la selva no están concentrados sino dispersos; la disponibilidad de los mismos obliga al indígena a moverse en su búsqueda. En este sentido, los estudios etnográficos y etno-ecológicos actuales sobre pueblos selváticos de Sudamérica plantean que las características de este ambiente favorecen el desplazamiento de personas, animales y plantas, y que a la vez, mediante esos desplazamientos a microescala, estos pueblos diseñan y transforman su ambiente, se adaptan y lo adaptan a sus necesidades y proyectos (Crivos et al., 2006).

En este sentido, vinculo las prácticas que propician la postura erguida y el movimiento con la identidad cultural, en tanto expresión de un conjunto de valores, normas y técnicas trasmitidas intergeneracionalmente, en tanto patrimonio cultural del pueblo Mbya. Tal como plantea Le Breton, *"La memoria de una comunidad humana no reside solamente en las tradiciones orales o escritas, también se teje en lo efímero de los gestos eficaces"* (Le Breton, 2008, p. 46).

Con base en todo lo dicho hasta aquí, me interesa destacar la advertencia de Mauss acerca de la necesidad de considerar al *"hombre total"*. En este caso, si deseamos contribuir a una comprensión del papel del movimiento en el desarrollo infantil, debemos analizarlo desde diversos ángulos: anatómico-fisiológico, psicológico, sociocultural y —agrego— ecológico. Ello exige la colaboración de diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, medicina, biología, ecología, geografía, historia) para discutir e integrar diversos enfoques y conceptos que nos permitan un abordaje integral.

En la actualidad, en el campo de la psicología —y de la psicomotricidad específicamente—, hallamos interesantes desarrollos acerca del valor de la motricidad en el desarrollo infantil temprano, que incentivan preguntas a quienes desde la antropología abordamos la crianza.

Entre ellos, la propuesta de Emmi Pikler[18] ha tenido alto impacto en los últimos años, y en Argentina existen numerosos investigadores e investigadoras que han retomado y desarrollado esta línea de trabajo. "Moverse en libertad", es decir, el desarrollo motor autónomo, es uno de los pilares —junto con el vínculo de apego— de la línea de trabajo de Pikler sobre el desarrollo infantil temprano. Desde su enfoque —heredero de los postulados de Wallon— la libertad de movimientos resulta crucial para el despliegue de un sinnúmero de competencias motrices, afectivas, cognitivas y sociales. El desarrollo psicomotriz no requiere de la intervención del adulto; por el contrario, el niño o niña es un protagonista activo de su propio desarrollo, alcanzando por sí solo una serie de logros motrices. Es por ello que Chokler (2005) lo propone como uno de los "organizadores del desarrollo" ya que, según ella, *"el movimiento representa más que el placer sensoriomotor, es el instrumento y modo de expresión de su orientación en el ambiente, de sus acciones inteligentes, de su comportamiento social y de sus afectos"*. La evolución del equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, la apropiación y dominio progresivos del propio cuerpo, le permiten al niño o niña organizar los movimientos y construir y mantener un íntimo sentimiento de seguridad postural, esencial para la constitución de la imagen del cuerpo, de la armonía del gesto y de la eficacia de las acciones, lo cual tiene repercusiones en la constitución de la personalidad en su conjunto y en la organización y representación del espacio. En este sentido, Pikler plantea que es necesario, para garantizar el desarrollo psicomotor saludable del niño o niña, que el sujeto adulto respete el ritmo individual y le asegure desde el inicio la posibilidad de llevar a cabo sus iniciativas, moverse libremente y jugar a su manera. En relación con ello, brindar el espacio necesario para el movimiento libre y el juego, resulta crucial.

La restricción en el movimiento acarrea consecuencias diversas sobre el desarrollo del niño o niña. Al respecto, Erikson escribe: *"si bien el hábito de fajar a los niños es muy difundido, la antigua tradición rusa exige que el niño esté fajado hasta el cuello, en forma tan ajustada como para convertirlo en un leño manejable (…)"*, y caracteriza las consecuencias de esta práctica como *"estar emocionalmente fajado"* (Erikson, 1959). Si bien fajar a los niños y niñas ya no es una costumbre aceptable en muchas sociedades, existen numerosas formas de restringir el movimiento libre del niño o niña, que dependen de un conjunto de condicionantes culturales y también socioeconómicos, que incluyen desde las creencias de los padres y madres,

[18] Pediatra y pedagoga húngara (1902-1884). Creadora del Instituto Lóczy. Ver: http://www.pikler.fr/.

hasta las dimensiones y los materiales con los que está construida la vivienda. Ello evidencia la necesidad de abordar el movimiento en el marco de las interacciones sociales y de los contextos en los que éstas tienen lugar.

Aquí es donde adquiere relevancia la perspectiva ecológica del desarrollo humano, que centra su interés en la constelación de variables (psicosociales, culturales, biológicas, económicas, políticas) que lo afectan, en función de los múltiples contextos de los que los niños y niñas, y sus cuidadores y cuidadoras, participan.

Por último, es necesario tener en cuenta que en cada sociedad siempre existen saberes diferentes y contradictorios en torno a estos aspectos, que legitiman y/o desaprueban ciertas prácticas. Estos saberes, construidos socioculturalmente y desigualmente distribuidos, son objeto de crítica y transformación a través del tiempo. La diversidad de posiciones que ocupan los actores dentro del conjunto social incide significativamente en sus valores, conocimientos y prácticas, y en los criterios para la toma de decisiones en torno a la crianza. Es por ello que resulta indispensable dar cuenta de esa diversidad e incorporar el tiempo histórico como factor relevante a la hora de comprender las razones por las que diversos actores, sectores o grupos dentro de una sociedad, sostienen diferentes ideas y valores en torno a la crianza, el desarrollo infantil y lo que "debe ser" y "es" un niño o niña.

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a los niños y niñas de las comunidades Mbya de Kuña Piru (Misiones, Argentina), pues es a partir de mi trabajo etnográfico con ellos y ellas que comprendí la importancia de la Etnografía en el estudio del desarrollo infantil y la crianza. Quiero agradecer especialmente a Flavia Raineri la oportunidad de explorar estos temas interdisciplinariamente y por enseñarme tanto. Finalmente, al Conicet por financiar mi investigación.

Lista de referencias

Ariès, P. & Duby, G. (1987). *Historia de la vida privada*. Tomo 5. Madrid: Taurus.

Assis, V. & Garlet, I. (2004). Análise sobre as populações guarani contemporâneas: demografía, espacialidade e questõs fundiárias. *Revista de Indias* LXIV (230), pp. 35-54.

Aucouturier, B., Darrault, Y. & Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia.* Barcelona: Editorial Científico Médica.

Benedict, R. (1964). Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural. Separata de la obra: *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal.* Barcelona: Gustavo Gili.

Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. *Materiales de sociología crítica.* Madrid: La Piqueta.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

Cadogan, L. (1950). La encarnación y la concepción; la muerte y la resurrección en la poesía sagrada «esotérica» de los Jeguaká-va Tenondé porä-güé (Mbyá-Guaraní), del Guairá, Paraguay. *Revista do Museu Paulista* 4, pp. 233-246.

Cadogan, L. (1965). En torno al BAI ETE-RI-VA guayakí y el concepto guaraní de nombre. *Suplemento Antropológico* 1 (1), pp. 3-13.

Cadogan, L. (1992). *Diccionario Mbyá-Guaraní-Castellano*. Asunción: Ceadu: Biblioteca Paraguaya de Antropología. Vol. XVII. Fundación "León Cadogan".

Cadogan, L. (1997). *Ayvu Rapyta. Textos Míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá.* Asunción: Ceaduc, Biblioteca Paraguaya de Antropología. Volumen XVI. Fundación "León Cadogan",

Chamorro, G. (2007). Ciclo de Vida en los Pueblos Garaní. Aporte lingüístico a partir de los léxicos de Antonio Ruiz Montoya. *Suplemento Antropológico* 42 (1), pp. 7-56.

Chokler, M. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.

Colangelo, M. A. (2009). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. En C. Remorini (Comp.) *Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política*. 1a ed. Universidad Nacional de La Plata [CD-ROM].

Cortázar, J. (1972). *La prosa del observatorio*. Barcelona: Lumen

Crivos, M. & Martínez, M. R. (1996). Las estrategias frente a la enfermedad en Molinos

(Salta, Argentina). Una propuesta para el relevamiento de información empírica en el dominio de la etnobiología. En Contribuciones a la Antropología Física Latinoamericana (Memoria del IV Simposio de Antropología Física «Luis Montané»). Universidad de La Habana.

Crivos, M., Martínez, M. R., Pochettino, M. L., Remorini, C., Sy, A. & Teves, L. (2006). Paths as Landscape Signatures. Towards an Ethnography of Mobility Among the Mbya-Guarani (Northeastern Argentina). *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. Disponible en: http://www.ethnobiomed.com/content/3/1/2.

Daltabuit Godás, M. (1992). *Mujeres Mayas. Trabajo, nutrición y fecundidad.* México, D. F.: Unam, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Douglas, M. (1991). *Pureza y peligro: análisis de los conceptos de contaminación y tabú.* Madrid: Siglo XXI.

Elder, G. H. Jr. (1998). The Life Course as Developmental Theory, *Child Development,* 69: pp. 1-12.

Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Ecpi). 2004-2005. Provincia de Misiones www.indec.gov.ar. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Erikson, E. (1959). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Garlet, I. J. (1997). Mobilidade Mbya: historia e significacao [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. MS.

Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural Pathways through universal development. *Annual Review of Psycholoy,* 54, pp. 461-490.

Guasch, A. (1996). El idioma Guaraní. Gramática y antología de prosa y verso. Asunción : Cepag.

Hall, E. (1972). *La dimensión oculta*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Lalive d'Epinay, C., Bickel, J. F., Cavalli, S. & Spini, D. (2005), Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire. En J. F. Guillaume (ed.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines.* Liège : Les éditions de l'Université de Liège.

Larricq, M. (1993). *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbyá-Guaraní.* Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Malinowski, B. (1964). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C.K.Ogden & L. A. Richards: *El significado del Significado. Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica.* Buenos Aires: Paidos Básica.

Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers,* 73, pp. 127-152.

Martínez, M. R., Crivos, M. & Remorini, C. (2002). Etnografía de la vejez en comunidades Mbya-Guaraní, provincia de Misiones, Argentina. A. Guerci & S. Consigliere (Eds.): *Il Vecchio allo Specchio. Vivere e curare la vecchiaia nel mondo.* Vol. 4. Génova: Erga Edizione.

Mauss, M. (1971). El concepto de técnica corporal. En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

Mead, M. (1962). *Educación y Cultura*. Barcelona: Ed. Paidós.

Mead, M. (1990). *Sexo y Temperamento en tres sociedades primitivas*. México, D. F.: Ed. Paidós.

Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa.* Barcelona: Planeta Agostini.

Meliá, B. (1987). La Tierra Sin Mal de los Guaraní: Economía y Profecía. *Suplemento Antropológico* XXII (2), pp. 81-97.

Remorini, C. (2005). Persona y Espacio. Sobre el concepto de 'teko' en el abordaje etnográfico de las primeras etapas del ciclo de vida Mbya. *Scripta Ethnologica* XXVIII, pp. 59-75

Remorini, C. (2006). Las relaciones intergeneracionales en la vida cotidiana. Sobre el rol de los abuelos en las actividades de cuidado infantil en comunidades Mbya (Misiones, Argentina)". Ponencia en VIII Congreso de Antropología Social. Salta: Edunsa [CD-ROM].

Remorini, C. (2009). *Aporte a la Caracterización Etnográfica de los Procesos de Salud- Enfermedad en las Primeras Etapas del Ciclo Vital, en Comunidades Mbya-Guaraní de Misiones, República Argentina.* (Tesis de Doctorado). La Plata: Edulp, 1ra ed. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-0000000330&request=request

Rival, L. (2004). El crecimiento de las familias y de los árboles: la percepción del bosque Huaorani. En A. Surralles & P. Garcia (Eds.). *Tierra Adentro. Territorio Indígena y percepción del entorno*. Documento 39. Copenhague: Iwgia.

Spitz, R. (1998). *El primer año de vida del niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Weisner, T. (1984). Ecocultural Niches of Middle Childhood. A cross-cultural perspective. En: A. Collins: *Development durind middle childhood.* Washington: National Academy Press.

Weisner, T. (1996). Why Ethnography Should Be the Most Important Method in the Study of Human Development. En R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Eds) *Ethnography and Human Development.* Chicago: Universtity of Chicago Press

Weisner, T. (1998). Human development, child well-being and the cultural project of develpoment. En D. Sharma & K. Fischer. *Socioemotional development across cultures*. San Francisco: JosseyBass Publishers.

Whiting, B. & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures. A psico-cultural analysis*. Harvard: Harvard University Press.

Referencia:

Carolina Remorini,"Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 961-980.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena*

Ana Carolina Hecht*
Docente de la materia *"Elementos de Lingüística y Semiótica"* y *"Lingüística Intercultural"* de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

Mariana García**
Profesora en la Escuela de Capacitación Docente, CePA, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Primera versión recibida octubre 14 de 2009; versión final aceptada junio 10 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo reflexionamos sobre las categorías de identificación utilizadas por los niños y niñas que viven en un "barrio toba (qom)" en la periferia de Buenos Aires (Argentina). Está organizado en tres partes: primeramente expondremos la articulación entre diversas herramientas metodológicas para reconstruir las perspectivas de los niños y niñas. Allí explicitaremos cómo concebimos teóricamente a los niños y niñas y de qué manera fuimos incorporándolos en nuestras investigaciones. Luego, desarrollaremos las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y niñas, considerando que en el barrio se identifican a sí mismos y a los demás principalmente como "toba" y/o "no-toba", pero también como "criollo", "descendientes de toba" y/o "mestizo". Por último, presentaremos las principales conclusiones a las que arribamos.*

Palabras clave: niños y niñas indígenas, identificaciones étnicas, investigación, herramientas metodológicas.

Categorias étnicas.
Um estudo com meninos e meninas num bairro indígena

• ***Resumo:*** *Neste artigo refletimos sobre as categorias de identificação utilizadas por meninos e meninas que moram num bairro toba (qom)", na periferia de Buenos Aires (Argentina). Este estudo está organizado em três partes: primeiramente apresentaremos a articulação entre diferentes ferramentas metodológicas para reconstruir as perspectivas dos meninos e das meninas. Explicitaremos como concebemos teoricamente os meninos e as meninas, como também de que maneira os incorporamos nas nossas pesquisas. Depois, desenvolveremos as disputas sobre a adscrição étnica de e entre os meninas e as meninas, considerando que no bairro identificam-se eles mesmos e identificam os outros principalmente como "toba" e/o "não-toba", pero também como "crioulo", "descendentes de toba" e/o "mestiço". Por último, apresentaremos as principais conclusões ais quais temos chegado.*

Palavras-chave: As crianças indígenas, identificação étnica, a pesquisa, as ferramentas metodológicas.

---

* Este artículo se basa en una investigación conjunta realizada en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT F141 "*Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales"* del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicho proyecto está dirigido por la Dra. Gabriela Novaro y ha financiado la investigación colectiva entre los años 2004 y 2008. Una primera versión de este artículo fue presentada en el Panel "Niños y jóvenes indígenas: ¿Nuevos actores para la antropología?" de las Primeras Jornadas *Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política* (1-3 de julio de 2009), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

** Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es investigadora del Proyecto UBACyT del Instituto de Ciencias Antropológicas **"Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas"** (dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer) y del Proyecto UBACyT del Instituto de Lingüística **"Lenguas indígenas del Gran Chaco (toba, toba-pilagá, maká y chorote). Estudios en Lingüística Antropológica"** (dirigido por Cristina Messineo). Codirige los proyectos **"La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: Revisión y exploración"** y **"Educación Intercultural Bilingüe**" (Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación de la FFyL, UBA). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras en lingüística, educación y antropología. También es autora de materiales didácticos y de lectura para escuelas con matrícula indígena de Formosa y Salta.

*** Licenciada y profesora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es investigadora del Proyecto UBACyT del Instituto de Ciencias Antropológicas *"Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas"* (dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer) y del Proyecto UBACyT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación *"Significación teórica de las investigaciones empíricas sobre conocimientos de dominio social"* (dirigido por José Antonio Castorina).

Ethnical categories.
A study with boys and girls in an indigenous district

• ***Abstract:*** *The aim of this paper is to reconstruct children's perspectives on ethnic identifications. We base our studies in a particular case of collaborative research project with Toba (an Argentinean indigenous group) children, in an urban setting near Buenos Aires. In doing so, we present our consideration on the ways children participate actively on social life and articulate their own perspectives on social processes that involve them. Firstly, we argue that our field work techniques became fundamental strategies of approaching to children voices. Secondly, we explore children's agreements, negotiations and disagreements on ethnic identifications, while we regard their social relationships.*

Keywords: indigenous children, ethnic identification, research, field work techniques.

-1. Presentación. –2. Una aproximación antropológica a los puntos de vista de los niños y las niñas. –3. Las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas. -4. Comentarios finales: la diversidad en la niñez. –Lista de referencias.

1. Presentación

Los pueblos indígenas de Argentina históricamente han estado invisibilizados detrás de un modelo de ciudadanía homogéneo, unificado tras una bandera, una lengua y un territorio. Ahora bien, esta construcción idealizada se enfrenta con los actuales procesos migratorios que viven dichos pueblos indígenas, enfrentándonos a una Argentina pluriétnica y multilingüe. Es decir, el solapamiento de las identidades étnicas estaba en parte propiciado por las distancias que mediaban entre los lugares de origen de las comunidades indígenas, generalmente en las periferias del territorio, y los centros urbanos poco permeables a dar un espacio al abanico de la diversidad, ya que son los lugares de poder y concentración socio-económica y política.

Aún con la migración de familias indígenas hacia las ciudades, especialmente hacia Buenos Aires, siguió acrecentándose su invisibilización, ya que las identidades indígenas se encontraban "escondidas" tras otras categorías y estereotipos peyorativos —tales como "villeros", "cabecitas negras", "paraguas" o "bolitas"— que los englobaban junto con otros colectivos sociales con los que comparten similares condiciones socioeconómicas de pobreza y exclusión. Sin embargo, en estos nuevos escenarios también se evidencian procesos contrarios de reivindicación étnica y reafirmación identitaria. Es decir, se producen procesos contrarios entre el ocultamiento y la exposición étnica, convirtiéndose ambos en prolíferos escenarios para las investigaciones en ciencias sociales.

En particular, en este artículo nos proponemos reflexionar sobre nuestras trayectorias de investigación con un grupo de niños y niñas que viven en un barrio indígena (toba o *qom*) ubicado en la periferia de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Este barrio se construyó en el año 1995 por treinta y dos familias migrantes, que provenían originariamente de comunidades tobas rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa[1]. De este modo, este espacio no está exento de las tensiones mencionadas en los párrafos iniciales. Más aún, en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás como "toba", "no-toba", "criollo", "descendiente de toba" y/o "mestizo", por lo que nos propusimos analizar cómo son construidas cada una de estas categorías identitarias y qué sentidos les son otorgados, así como las posibles relaciones sociales y dimensiones involucradas en ellas.

Este artículo se organiza en tres partes: en primer lugar, partiendo de la pregunta ¿cómo desde la antropología se puede trabajar con el punto de vista de los niños y niñas?, expondremos la articulación efectuada entre diversas herramientas metodológicas para reconstruir las diferentes perspectivas de los niños y niñas (talleres, entrevistas, historias de vida, etc.). Con ese fin, explicitaremos cómo

[1] Los tobas, cuyo etnónimo es *qom*, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado Guaycurú, que comprende también a los mocovíes, a los pilagás, a los kadiwéos (o caduveos) y a los ya desaparecidos abipones, mabyás y payaguás (Messineo, 2003). Según los datos más actuales provenientes de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) en 2004 y 2005, puede calcularse que en Argentina viven un total estimativo de 69.452 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de tobas.

concebimos teóricamente a los niños y niñas, y de qué manera fuimos incorporándolos en nuestras investigaciones[2]. Luego, desarrollaremos una cuestión que atraviesa ambas investigaciones: las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas. Este análisis nos permitirá ir presentando las principales conclusiones a las que hemos arribado conjuntamente.

2. Una aproximación antropológica a los puntos de vista de los niños y las niñas

Actualmente, en las ciencias sociales es posible hallar muchas investigaciones sobre infancia y niñez, y con niños y niñas (Hardman, 1973; Caputo, 1995; Nunes, 1999; Hirschfeld, 2002; Cohn, 2005a y b; Szulc, 2006; Enriz, 2006; entre otros). Desde nuestra perspectiva teórico-metodológica, consideramos a los niños y niñas como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos en los que están involucrados, y su análisis es válido y necesario para la investigación social. En consecuencia, uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños y niñas interlocutores en el proceso de investigación (Cohn, 2005a; García, 2005; James, 2007; Hecht, 2007a y b; García & Castorina, 2010). En este sentido, cuando nos propusimos investigar con niños y niñas, se hizo necesaria la reflexión acerca de qué metodologías poner en práctica con el fin de aprehender sus diferentes puntos de vista. Diversos investigadores e investigadoras han reflexionado sobre el uso de distintas técnicas con el fin de tomar al niño o niña como informante y así construir una mirada exhaustiva sobre la sociedad (Goodman, 1960; Toren, 1993; Szulc, 2006). Consideramos que la aproximación etnográfica es un marco muy importante para acercarnos a los puntos de vista de los niños y niñas, ya que a través de una de sus técnicas principales —la observación participante— es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social. Sin embargo, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Hecht (desde 2002) y García Palacios (desde 2006) desarrollamos un extenso trabajo de campo etnográfico en el "barrio toba (*qom*)", a través del cual pudimos reconstruir situaciones de interacción muy diversas de los niños y niñas entre sí y con las personas adultas. A su vez, otra de las estrategias diseñadas para nuestra investigación con los niños y niñas consistió en una experiencia de taller que llevamos a cabo en el año 2007. Nuestra principal intención era generar un espacio de confianza con los niños y niñas, exento de la mirada de las personas adultas del barrio para desplegar sus perspectivas y expresar sus opiniones de manera independiente. Como la mayoría de las personas que visitan el barrio recurren a los sujetos adultos a la hora de recavar información sobre sus prácticas, la pertenencia étnica, la vida en la ciudad y el proceso migratorio, nos interesaba propiciar un espacio que valore el rol de los niños y niñas como agentes sociales que otorgan sentidos a sus propias historias y al mundo que los rodea.

La propuesta específica del taller era reconstruir la historia del barrio, de sus vidas y de sus familias, así como las actividades cotidianas de todos sus habitantes. Se les propuso a los participantes y a las participantes, de entre 3 y 15 años de edad, un objetivo transversal a todas las actividades: a través de distintos medios plásticos, gráficos y fílmicos, contarles a las demás personas —tanto al resto de los habitantes del barrio como a otros de diferentes lugares— cómo es el barrio desde la mirada de los chicos y las chicas. Esta experiencia nos permitió dar cuenta de sus propias perspectivas sobre los distintos procesos sociales en los que participan (García & Hecht, 2010).

3. Las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas

Uno de los objetivos de nuestras investigaciones

[2] En particular, la investigación doctoral de Ana Carolina Hecht se concentró en abordar los procesos de socialización lingüística de los niños y niñas de dicho barrio, con el fin de comprender la cotidianeidad del proceso de cambio lingüístico —reemplazo de la lengua toba por el español— ahondando sobre el rol que las prácticas lingüísticas tienen en la autoadscripción étnica de aquellos niños y niñas que no hablan la misma lengua que sus padres y madres (Cf. Hecht, 2009); mientras que la investigación doctoral de Mariana García Palacios, aún en curso, tiene por objetivo analizar las identificaciones religiosas de los niños y niñas del barrio, teniendo en cuenta las múltiples prácticas sociales en las que participan (dentro del barrio, prácticas relacionadas con las concepciones del *Evangelio* y, en la escuela, otras vinculadas a la religión católica) (Cf. García, e/p).

conjuntas, que intentaremos analizar en este trabajo, se articuló alrededor de la pregunta acerca de cuáles eran las categorías a las que los niños y las niñas del barrio apelaban para identificarse a sí mismos y a los otros. En este punto cabe hacer una aclaración importante: uno de nuestros recaudos metodológicos a la hora de desarrollar el taller había sido presentarlo siempre como un espacio para reconstruir las diversas historias "del barrio", sin mencionarlo como "barrio toba", tal como es comúnmente conocido. Si bien podemos decir que los niños y las niñas nos conocían y en cierto modo sabían de nuestros intereses, ya que concurríamos desde hacía tiempo al barrio, consideramos que era necesario intentar construir un espacio en el que ellos y ellas pudieran desplegar los sentidos que otorgaban a los procesos que se encontraban viviendo, estando atentas a condicionarlos lo menos posible con nuestra propuesta. Así, nuestro objetivo ha sido relativizar ciertos supuestos sobre la naturaleza "cartográfica" de la identidad (Wright, 2001); es decir, más allá de la común definición del barrio como "barrio toba", nos interesó ahondar en las perspectivas de los niños y niñas sobre su identificación, para registrar si las categorías de adscripciones étnicas tenían o no un espacio en su imaginario.

A lo largo de los encuentros del taller, trabajamos junto con los niños y niñas acerca de cuáles espacios, dentro y fuera del barrio, frecuentan, con quiénes interactúan, qué actividades realizan y, fundamentalmente, cómo conciben ellos y ellas estas cuestiones, qué sentido les otorgan a las interpelaciones que reciben de esos espacios, personas y actividades. Como el taller ya concedía cierto marco temático específico (el barrio y sus historias) y en este sentido era un espacio más "controlado" que las actividades cotidianas observadas en el barrio, las consignas (dibujar, escribir relatos, construir maquetas, armar mapas y secuencias de actividades diarias) estaban guiadas por la intención de dar cuenta de esta problemática que podemos considerar como amplia (por ejemplo, "lo que más me gusta del barrio", "lo más importante del barrio", "mi familia"). Así, los temas, aún cuando eran escogidos por nosotras, pueden ser considerados como abiertos, ya que según las propuestas de los chicos y chicas íbamos modificando las consignas. Como estrategia metodológica, el taller estaba complementado con la observación participante que, como mencionamos anteriormente, realizamos en las diversas actividades cotidianas que se desarrollan en el barrio y en las que participan los niños y niñas (para un análisis del taller como estrategia de investigación etnográfica, ver García & Hecht, 2010).

Así, con respecto a nuestro interrogante, durante nuestras investigaciones pudimos registrar que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás principalmente como "toba/no-toba", pero también como "criollo", "porteño", "descendientes de toba" y/o "mestizo". A su vez, pudimos registrar que de acuerdo con diferentes contextos (barrio-escuela, Chaco-Buenos Aires) los niños y niñas apelaban a diferentes categorías de identificación. Por lo tanto nos propusimos analizar en qué contextos son construidas y utilizadas cada una de estas categorías de identificación, y las posibles relaciones y dimensiones involucradas en ellas.

Consideramos que las denominaciones categóricas de grupo —aún las profundamente institucionalizadas— (como "toba", "criollo", etc.) no pueden servir de indicadores de grupos 'reales' o 'identidades' fuertes (Brubaker & Cooper, 2001). De hecho, una pregunta interesante para formular es de qué modos estas categorizaciones y nominaciones institucionales intervienen sobre las autocomprensiones de las personas. Así, según Díaz (2007), las relaciones interétnicas se comprenden como una *comunicación* constante en diversas escalas de práctica; por lo tanto es importante reflexionar sobre los órdenes de vida social que confieren *realidad* a esas escalas mostrando cómo se articulan en distintos niveles:

> En su vinculación biográfica, y por tanto vivida, con determinados sistemas expertos, y en particular con las instituciones escolares y políticas; y en su formación en las esferas de pertenencia íntimas, como la familia o la amistad; los agentes construyen sus particulares relatos de coherencia, y, en función de estos relatos, apelan eventualmente a sus derechos a la 'identidad'. Nuestra tarea como antropólogos es, en este caso, comprender analíticamente cómo se forman esos relatos de coherencia en las diversas escalas articuladas de la acción y qué formas diversas del ser alumbran (Díaz, 2007, p. 35).

Nuestro interés por deconstruir las mencionadas categorías de identificación como indicadores de grupos se enmarca en las reflexiones compartidas con el equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires, del que formamos parte, donde colectivamente revisamos los estudios sobre los procesos de identificación étnica. Según una sistematización teórica compartida (Borton *et al.,* 2009), entendemos la etnicidad como un instrumento para crear relaciones alternativas u oposicionales con la cultura dominante, que a su vez posee un carácter ambiguo en tanto instrumento clasificatorio de dominación y de resistencia en el contexto de las desigualdades de clase. En otras palabras,

> (…) las categorías étnicas no sólo tienen existencia real en la sociedad —entendidas, quede claro, como categorías, no como grupos en sí— sino que son portadoras de contenidos comunicacionales, cognitivos y simbólicos que no son ajenos al espectro de poder de la sociedad, expresando a veces y de modo aparentemente contradictorio las relaciones de dominación/subordinación. Se sitúa la identidad en el campo de las relaciones sociales, de las relaciones de poder, de las luchas simbólicas, de las negociaciones y de la lucha por los espacios… (Tamagno, 1998, p. 190).

Las investigaciones que intentan dar cuenta de en qué contextos y apelando a qué dimensiones los niños y niñas construyen sus particulares categorías de identificación, sólo recientemente han comenzado a adquirir mayor visibilidad en las investigaciones en nuestro país. Tal como sistematizamos en un artículo previo (Enriz, García & Hecht, 2007) los estudios etnográficos sobre la niñez indígena en nuestro país han mostrado escaso interés por las experiencias, actividades e ideas de los niños y niñas respecto de sí mismos y de su contexto. Con el fin de suplir esta carencia, en nuestras investigaciones nos proponemos comenzar a desentrañar las múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades, como una experiencia en las interacciones cotidianas (Hall, 1995). Es decir, nuestro análisis colectivo se guía por la pregunta acerca de cuáles son los modos en que los niños y niñas se apropian de las distintas apelaciones —presentes en diferentes contextos (en nuestro caso, la escuela católica a la que asisten, las familias, las iglesias del *Evangelio* que se hallan en el barrio, el Chaco, etc.)— que los llevan a sentirse identificados con determinados grupos, y en qué prácticas y contextos ponen en acción estas identificaciones (Díaz, 2007). Partiendo de estos postulados teóricos, pueden ser visualizadas las formas en que los niños y niñas manifiestan, ocultan, negocian, producen y recrean distintas identificaciones en relación con —entre otras cosas—, el contexto de sus prácticas.

Mencionábamos que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás a través de determinadas categorías. En este trabajo nos proponemos mostrar que cada una de las categorías de identificación étnica se vincula con un complejo entramado de relaciones que involucra diversos espacios, instituciones, prácticas y sujetos. A continuación, nos detendremos particularmente en los entrecruzamientos que se producen entre estas instancias, en una dimensión que creemos se corresponde con la materialización de las identidades en lo espacial[3].

En trabajos previos (Cf. Hecht, 2006 y 2009) hemos revisado el proceso de conformación de este barrio a la luz del concepto de etnogénesis. La categoría de etnogénesis se utiliza para remitirse a las diferentes formas de definición identitaria de un grupo en el tiempo, gracias a su potencial capacidad de creación, fisión-fusión e incorporación de elementos diversos. En el caso del pueblo toba, se debe contextualizar este proceso considerando la migración del Gran Chaco hacia distintas regiones del país, particularmente hacia zonas urbanas donde muchas familias aisladas en las ciudades se organizaron conformando los denominados "barrios toba". En ese sentido, creemos que el proceso de etnogénesis se entiende tanto como condición previa, como producto de la conformación del barrio, ya que, como hemos mencionado, a partir del mismo el barrio se presenta como un espacio para —y donde— materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de presentarse del "ser toba". Asimismo, este proceso sólo se comprende en el marco de otras dos instancias: la re-territorialización que dio origen al agrupamiento y conformación del barrio en Buenos Aires, y la

[3] Otra dimensión que hemos tenido en cuenta para nuestros análisis, pero que aquí no abordaremos por cuestiones de espacio, se relaciona con lo que podríamos considerar la materialización de la identidad en lo corporal. Sin embargo, la distinción es meramente analítica, pues en la práctica ambas dimensiones (y los sujetos, instituciones y relaciones que involucran) se hallan intrincadas.

autoafirmación de la identidad étnica a partir de las estrategias de subsistencia que se asocian con la vida en este nuevo contexto. Con respecto a la primera instancia, se evidenció una actualización del "ser toba" que propició una estrategia de marcación de la identidad en contraste con los "villeros" o "cabecitas". Con respecto a la segunda, se basa en una estrategia de exaltación de la pertenencia étnica, apelando a discursos esencializadores sobre su "origen indígena" (Cf. Hecht, 2006 y 2009).

En ese contexto, los niños y niñas no se encuentran al margen de los significados que se condensan en torno del espacio barrial, sino que se apropian y resisten muchos de esos sentidos:

> "[Durante una entrevista con una niña conversábamos sobre el nuevo barrio que se construyó colindando con éste. Mariana, una de las coordinadoras del taller y entrevistadora, le preguntó al respecto a una niña]
>
> *Mariana: ¿Y te parece que es parecido a este barrio o que es distinto?*
> *Noelia: Sí, es parecido… pero no tiene nombre ese barrio.*
> *Mariana: ¿No tiene nombre?*
> *Noelia: No…*
> *Mariana: ¿Y éste?*
> *Noelia: Si.*
> *Mariana: ¿Cómo se llama?*
> *Noelia: Barrio Toba* (…) *hay gente que es toba y que habla ese idioma, es otro idioma pero así de los tobas… por eso le dicen barrio toba"* (Noelia, 9 años, 9/IX/07).
>
> *"Yo creo que nosotros nos sentimos tobas porque vivimos en el barrio toba"* (Esteban, 12 años, 9/IX/07).
>
> *"Antes, cuando era más chica, no sabía que era toba, lo que era toba, qué se yo… no, no sabía, recién cuando vine acá… los chicos… bah, cuando nos vinimos a vivir acá con mi mamá, cuando nos trajeron para acá recién conocí lo que era toba, porque antes no sabía yo lo que era"* (Violeta, 15 años, 14/IV/08).

En palabras de los mismos niños, en una primera instancia el barrio se presenta como el espacio a través del cual aflora la identificación como "toba". No obstante, como abordaremos más adelante, esos sentidos no son tan unívocos como aparentan. Más allá de todo, pareciera que el barrio con su mismo nombre denomina a la pertenencia étnica, por el isomorfismo que se establece entre el barrio y sus pobladores y pobladoras. En este sentido, el barrio aparece como un espacio "marcado" (*"tiene nombre"*) como "étnico", y por nacer y crecer en él las personas adquirirían su marca. Vale aclarar aquí que el nombre del barrio no es "barrio toba", si bien así es comúnmente conocido en la zona. Su nombre real es una palabra en lengua toba (según algunos de los jóvenes dirigentes, coincide con el nombre de la organización civil, y según otros, con el nombre de la cooperativa de artesanías, ambas creadas contemporáneamente al barrio). Asimismo, el nuevo barrio vecino también posee un nombre, pero que no vincula el espacio con una "identidad étnica" específica. El hecho de que uno de los barrios aparezca como "marcado" y el otro como "desmarcado", pareciera responder a complejos procesos de alterización, ya que, en palabras de Briones, la dinámica de desmarcación "*invisibiliza como 'universal' la especificidad de algunos al acentuar la de ciertos otros como 'particular'*" (1998, p. 131).

No obstante, no es apelando sólo al espacio físico que se construyen estas categorizaciones, sino que se basan en otras cuestiones que se potenciaron a partir de esa espacialidad. En otras palabras, el espacio del barrio propicia que afloren distintas dimensiones atribuidas a la identificación étnica (y que adquieran características particulares), tales como una construcción idealizada acerca de las "costumbres tobas" (englobando artesanías, actividades cotidianas, el culto correspondiente al *Evangelio*, la lengua toba, la producción de artesanías, etc.).

Teniendo en cuenta estas apreciaciones acerca del espacio barrial y de lo que éste posibilita, en nuestro análisis sobre las categorías de identificación étnica utilizadas por los niños y las niñas, también encontramos que los chicos y chicas construían esquemas duales en los que discursivamente oponían al barrio con "el afuera". Este contraste, como vimos en el primer fragmento de entrevista citado, remite tanto a los barrios vecinos catalogados como no-indígenas como a los asentamientos "tobas" no radicados en la provincia de Buenos Aires, más específicamente a los del Chaco. Retomando palabras de Dietz (2003),

la etnicidad articula un aspecto organizativo, la conformación de grupos sociales y su interacción mutua, con otro aspecto simbólico: la creación de "identidades" y "pertenencias". El primer aspecto se expresa de forma colectiva y genera la conciencia de un "nosotros" incluyente frente a un "ellos" excluyente. En ese sentido, los procesos de identificación deben ser situados, por lo tanto, en las relaciones sociales, atravesadas por las relaciones de poder (Tamagno, 1998). En la construcción de estas oposiciones entre un "nosotros" incluyente frente a un "ellos" excluyente, los chicos y chicas apelan a múltiples dimensiones (lengua, religión, modos de vida, etc.). Si no, veamos el siguiente testimonio de una joven:

> *"Digamos que los de allá* [refiriéndose al barrio vecino] *tienen una enseñanza y los de acá* [refiriéndose al barrio] *tienen otra enseñanza, los tobas tienen una enseñanza y los… por ahí la gente criolla no es la misma enseñanza que los tobas le dan a cada uno de sus hijos y por ahí no se llevan, entonces hacen como un barrio así, aparte, donde hay tobas nomás"* (Violeta, 15 años, 22/XI/07).

Esta oposición muestra, justamente, que la categorización de "lo toba" aparece en contraste con algo exterior ("lo criollo" en este caso) y conlleva muchas veces cierta homogeneización en la caracterización de ambos colectivos. Sin embargo, dentro de cada uno de ellos se pueden apreciar gradientes interesantes. Como veremos más adelante, tal es el caso de las identificaciones como "toba", "mestizo", etc., señaladas por los niños y niñas para sí y para los otros niños y niñas, cuando no se trata de contraponerse con un "afuera". Volviendo a la operación de contraste, podemos sostener que implica un contenido positivo y otro negativo, en tanto se unifican como colectivo con características compartidas y se oponen a otro grupo con el que mantienen disputas, muchas veces vinculadas a tensas relaciones de poder y prestigio en términos socio-económicos. La misma joven explica la tensión vivida con sus vecinos y vecinas:

> *"los chicos de allá discriminaban a los chicos de acá, decían 'yo no me voy a juntar nunca con esos tobas porque son sucios, porque esto, porque aquello…' (…) nosotros cuando éramos chicos jugábamos todos juntos, no nos importaba si tenía zapatillas, no nos importaba si no teníamos ropa, si no teníamos para comer nada… nosotros todos reunidos, gente junta, pero como allá… ellos tienen otra… si vos no estás bien vestido vos no podés hacer amigos, si vos no tenés, no hablás bien, no podés hacer amigos… Como los chicos antes de acá algunas veces venían los chicos de allá y venían llorando porque le decían 'vos sos toba, vos sos sucio, esto o aquello…' pero ahora como venden artesanías y reciben donaciones y ahí los chicos… digamos como ellos ya no… digamos la gente ya no estamos más, estamos diferente y parece que ahí recién ellos se amigaron con nosotros"* (Violeta, 15 años, 22/XI/07).

Estas palabras reflejan una cuestión muy compleja que se vive en el barrio. Nos referimos a la capacidad de movilizar recursos a partir de los "etiquetamientos étnicos". Justamente, este barrio al ser catalogado como indígena, accedió a privilegios y exenciones especiales frente a los otros aledaños que no están marcados como "indígenas". Esto se refleja en las visitas del Hospital móvil *Ronald McDonald*, entrevistas de medios masivos de comunicación, colectas y donaciones de vestimenta y alimentos no perecederos, etc. De este modo, aunque compartan estereotipos con otros colectivos de las clases socioeconómicas más desfavorecidas y excluidas, logran diferenciarse de éstos privilegiando en su construcción identitaria su raigambre indígena, lo que posibilita el sostenimiento de reclamos y reivindicaciones para acceder a ciertos derechos diferenciales (Novaro *et al.*, 2008).

Esta diferenciación con los vecinos y vecinas acarrea para los niños y niñas muchas tensiones en otros espacios por los que transitan conjuntamente a diario, como el escolar. En la escuela, como hemos analizado en otro trabajo (Borton *et al.*, e/p) se pone de manifiesto la conflictiva articulación que se da tanto entre las familias del barrio y la de los otros barrios, como entre todas estas y las autoridades de la institución. En este sentido, las personas de los barrios cercanos manifiestan cierta incomodidad por los derechos diferenciales a los que accede el barrio toba en tanto "comunidad aborigen", muchas veces en referencia con la obtención de becas para la matrícula y cuotas mensuales, financiadas tanto por la propia institución escolar como por otras

fundaciones.

Durante nuestras interacciones con los niños y niñas, estas tensiones en el ámbito escolar con respecto a sus identificaciones fueron recurrentes en sus relatos. Un día, mientras discutíamos acerca de quiénes estaban de acuerdo con mostrar el material producido durante el taller en la escuela, Martín explicó que estaba en desacuerdo, y argumentó que *"no me gusta que me digan toba en la escuela"*. Matías le refutó *"pero si sos toba"*, a lo cual Martín respondió: *"sí, bueno, pero no me gusta que me digan toba. Quiero que me digan por mi nombre"* (Martín y Matías, 14 años, 3/IX/07). La referencia hecha por este chico es indisociable del hecho de que en la escuela se suele usar el gentilicio "toba" de un modo peyorativo, como si fuese un insulto. Claramente en estos usos de la pertenencia étnica vemos cómo los niños y niñas pueden apropiarse o negar estas categorías, según el particular contexto por el que estén transitando. El hecho de que de acuerdo con diferentes espacios (en este caso, el barrio y la escuela) los niños y niñas apelen a diferentes categorías de identificación, nos demuestra que ellos y ellas no son son simples espectadores de las interpelaciones que reciben en los diversos ámbitos, sino verdaderos productores de significados articulados según sus evaluaciones de las situaciones vividas. Del mismo modo, los niños y niñas no son indiferentes acerca de qué es lo indígena para la escuela, sino que, por el contrario, participan activamente en estas disputas de sentidos, como se puede observar en el siguiente fragmento de una entrevista con dos alumnos:

> "[Durante una entrevista con un chico, Carolina, una de las coordinadoras del taller y entrevistadora, le preguntó respecto de sus experiencias en las charlas en las escuelas y éste respondió]
> *Manuel:* (…) *cuando fuimos a una escuela con mi papá* [a vender artesanías] *y llegamos, estaban todos los dibujos, 'los tobas vivían de esta forma', '¿Por qué vivían? ¿Qué ya no existimos más?' dijo* [su papá]… *y sí, esa forma de ver sigue siendo la misma, aunque uno no lo crea…*
> *Carolina: Y cuando en la escuela dicen así, como le pasó a tu papá con el 'cómo vivían' y todo eso… ¿a vos también te pasó de ver cosas así en tu escuela?*
> *Manuel: Si…*
> *Carolina: Que te digan 'así vivían…'*
> *Manuel: Eso, lo mismo, lo mismo me pasó. Yo estaba en la escuela dando una lección el año pasado, de los mapuches me tocó a mí, no, el anteaño pasado… y después, el año pasado, me tocó de los tobas, sí… porque estuvimos con distintos profesores y nos tomaron el mismo tema y dieron el tema este… y había unos chicos que tenían que dar tobas, y ahí, 'el que tuviera alguna duda que levante la mano' dijeron y los otros empezaron a explicar, y entonces yo levanté la mano: '¿Por qué vivían?'* [hace referencia a que sus compañeros hablan en pasado] *y les empecé a explicar… 'Porque siguen viviendo de la misma forma' y eran cosas de las que yo no estaba de acuerdo cuando hablaban los pibes"* (Manuel, 15 años, 8/X/2007).

Quisiéramos detenernos y ampliar este último testimonio, ya que según avanzó la entrevista este mismo chico nos comentó que junto a varias familias del barrio estaba organizando una obra de teatro con motivo de unos eventos escolares para la venta de artesanías, por la conmemoración del 12 de octubre. Nos explicó que iban a usar *"arcos verdaderos"* que les traían sus familiares del Chaco y que se iban a vestir con *"taparrabos de cuero de caballo"*. A través de estos ejemplos notamos cómo el mismo chico que critica a la escuela a la que asiste porque cosifica a la identidad toba como parte del pasado, apela a estrategias de reificación en este otro contexto escolar donde escenifica su identidad para otros niños y niñas y para otras personas adultas. Esta aparente contradicción en lo planteado por Manuel, se comprende si tenemos en cuenta que, como se desprendía del fragmento de conversación citado anteriormente, los niños y niñas transitan el sistema escolar no sólo como alumnos y alumnas, sino que además suelen acompañar a sus padres y madres a las charlas en las escuelas para la venta de artesanías, en donde ya no se presentan como alumnos y alumnas sino como "indígenas". Cabe explicitar que las familias subsisten con base en un campo económico ligado a los subsidios del Estado y a otro tipo de actividades, tales como los trabajos esporádicos en relación de dependencia —albañilería, vigilancia, "changas", servicio doméstico— o independiente —producción y venta de artesanías (cerámica, tejido, madera y hojas de

palma), organización de charlas para la difusión de la lengua y la cultura toba (cuyas temáticas suelen ser: vocabulario en toba, relatos míticos, música, cantos y presentación del "significado cultural" de las artesanías como si fuesen amuletos) en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense—. Actualmente, esta última opción económica independiente es la principal fuente de ingresos monetarios, a pesar de que tiene un origen reciente, ya que surge en los primeros momentos de la migración a Buenos Aires con la creación de una cooperativa de artesanías (Cf. Hecht, 2006).

Tales charlas en las escuelas no sólo son el principal lugar para la comercialización, sino que los discursos que se construyen en esos eventos comunicativos son centrales para la re-elaboración identitaria, y por ello funcionan como eventos formativos y socializadores para los niños y niñas del barrio (Cf. Hecht, 2009). Ahora bien, en esos espacios muchos niños y niñas se sienten interpelados e impugnados como "tobas" por distintas razones, como por su elemental competencia en la lengua (Hecht, 2009) o por sus identificaciones religiosas (Borton *et al.*, 2009 y García Palacios, e/p). Es decir, en tanto se apela a un modelo de "indígena rural", "monolingüe en la lengua indígena" y "fiel creyente de las costumbres de sus ancestros", los niños y niñas de este barrio parecen ser una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal. También, en este mismo sentido, previamente mencionábamos que antes de la conformación del barrio, estas familias se hallaban dispersas en distintos asentamientos marginales de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Allí nacieron muchos de los niños, niñas y jóvenes que hoy viven en el barrio. En esos momentos, la "identidad toba" de las familias se encontraba "escondida" tras otras categorías y estereotipos, como por ejemplo la de "villeros". Hoy en día esta categorización adquiere vigencia cuando se establecen diferenciaciones entre "los que viven en el barrio" y "los que viven en el Chaco". Así, la experiencia de vida –previa a la conformación del barrio– en zonas carenciadas o "villas" de la ciudad dejó sus marcas en las representaciones que los otros construyen sobre los habitantes del barrio (Novaro *et al.*, 2008). Volviendo a la importancia del espacio escolar en tanto ámbito de interpelación identitaria hacia los niños, pareciera que esta migración ha provocado la conformación de dos imágenes contrapuestas: una, la de "los buenos tobas", "los auténticos tobas", referida a quienes vivieron o viven en el Chaco; y la otra, más compleja, incluye a todos aquellos que pasaron por una experiencia de desestructuración y violencia en Buenos Aires:

> (…) ellos socialmente no son tobas, los abuelos de los chicos sí, pero ellos no. Ellos como que no son sólo tobas, sino que son tobas pero a eso hay que sumarle todo lo que fue la vida que tuvieron en Fuerte Apache y Ciudad Oculta" (Registro de Hecht, 2004).

Así, la etnicidad y las condiciones socioeconómicas de clase parecieran concebirse como cuestiones de órdenes incompatibles y esto, a su vez, se sostiene en una subyacente asociación entre la aboriginalidad y la vida rural de acuerdo con "pautas tradicionales" (Novaro *et al.*, 2008).

Este dualismo construido en torno a la "autenticidad" también interpela a los niños y niñas en sus viajes y visitas al Chaco, como puede observarse en el siguiente fragmento:

> "[Al regresar de un viaje al Chaco, uno de los chicos les comentó a Mariana y Carolina (coordinadoras del taller) cómo se había sentido con los chicos de allá]
>
> *Carolina: ¿Te hiciste amigos de otros lados?*
>
> *Milton: Yo sí, la primera vez que fui allá* [al Chaco] *(...) Y yo y [Sebastián]* [otro chico del barrio] *primero nos juntamos con unos que se llamaban [menciona los nombres de chicos del Chaco] después con esos nos empezamos a juntar, pero hablaban todo en la idioma (...) A mí me decían "porteño"… a mí y a [Sebastián] nos decían "porteños"…*
>
> *Mariana: ¿Y ustedes les decían a ellos de algún modo?*
>
> *Milton: No.*
>
> *Mariana: ¿Y cómo te caía que te dijeran "porteño"?*
>
> *Milton: Y no… yo después les dije que me digan Milton y bueno, me empezaron a decir Milton…*
>
> (Milton, 14 años, 29/X/07)

Los niños se apropian de la diferenciación entre "los del Chaco" y "los del barrio" y de la "marca diferencial" generada por el paso por los asentamientos marginales, tal como puede verse en el siguiente intercambio entre algunos niños del

barrio y las coordinadoras del taller:

"[Durante una actividad del taller surgió el siguiente debate entre unos niños y Mariana y Carolina, las coordinadoras del taller]

Gastón: [En la escuela] *me dicen que yo soy toba yo les dije que no soy toba.*
(Superpuesto) *Esteban: yo sí.*
Mariana: ¿vos si?
Esteban: sí.
Gastón: ... y después me gritan cosas...
Carolina: ¿cómo te dicen? No escuché...
Gastón: toba.
Esteban: A mí también me dicen toba.
Carolina a Gastón: ¿Y vos le decís que no sos toba?
Gastón: y si me siguen cargando después a la salida la señorita me tiene que parar porque...
Carolina: ¿Y a vos también [Esteban] decís que te dicen toba?
Esteban: Sí, me dicen toba.
Carolina: ¿Y vos qué les decís?
Esteban: Nada, porque sí…
Carolina: Ah, vos le decís que no [a Gastón] *y vos les decís que sí* [a Esteban]...
Esteban: Sí.
Gastón: Pero él es toba, yo no soy toba.
Carolina: ¿y cómo te das cuenta? ¿cómo sabés?
Gastón: porque no nací acá [Gastón nació en Ciudadela].
Esteban: Yo sí nací acá.
Gastón: Él nació en el Chaco.
Mariana: ¿[Esteban] vos dónde naciste?
Esteban: Y acá.
Gastón: Nooo. Vos naciste en el Chaco(...) Cuando estaba por nacer, la mamá del [Esteban] se fue al Chaco y ahí lo tuvo.
Mariana: ¿Y cómo es eso que vos decís? ¿vos decís que los que nacen en el barrio son tobas y los que nacen en otro lado no? ¿así es?
Gastón: Los que nacen acá y en el Chaco son tobas.
Carolina: ¿Y tu hermanita? [por Yanina] *Ella nació acá, ¿entonces ella es toba?*
Gastón: Ella [por Luna] *y mi hermanita nacieron acá.*
Carolina: ¿Entonces ellas son tobas?
Gastón: Sí.
Yanina: Noo, mentira.
(...)
Esteban: yo soy toba porque soy negro.
(Yanina 8 años; Gastón, 11 años; Esteban, 8 años 4/X/2007).

Además de las alusiones a la utilización en la escuela del gentilicio como insulto —que ya hemos analizado previamente—, en este fragmento vemos cómo el nacer fuera del barrio, en una de las "villas", convertiría a Gastón, según él mismo, en "no-toba", mientras que nacer en el barrio garantizaría la identidad toba. Más aún, para reforzar esta última, Gastón asume que Esteban ha nacido en el Chaco cuando en realidad ha nacido en el barrio. Nuevamente aquí el Chaco aparece como lo "más auténticamente toba".[4] También en una conversación con Violeta, ella utilizaba el término "*comunidad*" para referirse a los asentamientos tobas urbanos del Chaco, y "*barrio*" para referirse al espacio en el que ella vive.

Los niños y niñas se apropian de esta imagen del "indígena ideal", pero la utilizan en diversos sentidos. Mientras que algunos parecen reforzar esta representación, otros la resignifican, mostrando la distancia que los separa de ella. Tal es el caso de algunos de los chicos y chicas más grandes que, en un encuentro del taller, nos propusieron filmar mientras ellos contaban "la vida en el barrio". Al prenderse la cámara, comienza: "*Acá está* [Sebastián] *'capo', transmitiendo desde el barrio* [en vez de nombrar al barrio con algún nombre, hace un sonido con la boca "o-o-o-o" mientras la cubre con la palma de su mano como suele escucharse en las "películas de indios". Se escuchan risas de fondo]" (Taller sobre las historias del barrio, Sebastián, 15 años, 03/IX/07). Aquí puede verse una apropiación muy crítica de la imagen que los otros tienen de lo que es "ser toba", lo que nos revela la multiplicidad de sentidos contenida en una misma categoría de identificación.

Por último, también en relación con el contraste establecido entre la gente del Chaco y la de Buenos Aires, una chica en una entrevista planteó que "[en

[4] Cabe señalar que Esteban se refiere a su color de piel como una marca de su identidad toba. No hacemos referencia a este punto, ya que nos llevaría a un extenso análisis sobre los criterios de identificación que hemos observado que vinculan la identidad étnica con lo corporal (color de la piel, "la sangre", la ropa, etc.). Sin embargo, no podíamos dejar de mencionarlo, sobre todo para dar cuenta nuevamente de lo intricadas que se encuentran las dimensiones que hemos delineado y analizado separadamente por cuestiones analíticas.

el Chaco] *no están entreverados entre los criollos"* (Taller sobre las historias del barrio, Violeta, 15 años, 22/XI/07). Es interesante detenerse en esta mirada de los niños y niñas sobre el "entrevero" entre "tobas" y "no-tobas", ya que una categoría a la que varios niños y niñas apelan para auto-identificarse e identificar a otros es la de "mestizo". Un niño se definió *"yo tengo mamá toba y papá criollo, soy mestizo"* (Tomás, 12 años, 3/IX/07). En general, la definición que predomina de esta categoría remite a que uno de los dos (padre o madre) se reconoce como toba mientras que el otro se identifica como "no-indígena", "blanco" o "criollo". Ahora bien, curiosamente una niña también se definió como "mestiza" diciendo *"mi mamá es toba y mi papá mocoví"* (Taller sobre las historias del barrio, Alba, 11 años, 1/XI/07).

En síntesis, las distintas categorías de identificación analizadas en este apartado construyen un entramado en el cual los niños y niñas van tomando posicionamiento respecto de sí mismos y los otros. Este entramado es sumamente complejo y cambiante según las apropiaciones y recreaciones de las categorías de identificación a las que apelan los sujetos.

4. Comentarios finales: la diversidad en la niñez

En este artículo abordamos los puntos de vista de los niños y las niñas acerca de su identificación étnica. Sostuvimos que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás como "toba", "no-toba", "criollo" y/o "mestizo". Asimismo, presentamos qué relación guardan entre sí estas categorías identitarias y los sentidos que les son otorgados, según sus interacciones contextuales, así como las posibles relaciones y dimensiones involucradas en ellas. A partir del entrecruzamiento entre categorías, dimensiones y relaciones sociales en los procesos de identificación que se ponen en juego en distintas prácticas, avanzamos en la comprensión de los complejos procesos de identificación que atraviesan los niños y niñas de este barrio.

Las distintas situaciones presentadas aquí a través de las voces de los niños y las niñas dan cuenta de que la manera en la que cada persona se identifica y la manera en la que es identificada por otros, puede variar mucho de un contexto a otro, y de una situación a otra (Cf. Brubaker & Cooper, 2001). Si consideramos que la etnicidad fusiona un aspecto organizativo (la formación de grupos sociales y su interacción mutua) con otro semántico-simbólico que se expresa como un sentimiento de pertenencia al 'nosotros' (Dietz, 2003), el análisis de las identificaciones debe recuperar ambos aspectos por igual. La red de relaciones establecidas en el mundo social se manifiesta en cada persona y por ello existen múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades como experiencia en las interacciones cotidianas (Toren, 1993; Hall, 1995). A los niños y las niñas del barrio los entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y repelen con respecto a "lo toba", según el posicionamiento que esté en juego en cada contexto; por ello "... *es importante para analizar la confluencia, en un mismo actor social, de distintos niveles de etnicidad, que a menudo están integrados en 'jerarquías segmentarias*" (Dietz, 2003, p. 85).

En este mismo sentido, consideramos que no puede hablarse de "los niños tobas" homogeneizadamente y, por ello, a través de este escrito creemos haber dado un contenido empírico, fruto de nuestras investigaciones, a la usual afirmación sobre la diversidad en la niñez. Hemos desplegado una notable diversidad en los modos de identificarse que tienen los niños y niñas sobre sí mismos y sobre los otros, y en relación con otras variables como procesos sociales que viven (educación, migraciones, viajes, etc.) y dimensiones de su vida cotidiana (la lengua, la religión, las relaciones familiares). Según nuestro posicionamiento teórico, son fundamentales los análisis que deconstruyen las categorías indicadoras de grupo, para así tomar distancia de concepciones esencializadoras sobre la identidad. En otras palabras, es importante cuestionar el supuesto de que las denominaciones categóricas de grupo, como "toba" o "mestizo", sirven como indicadores de grupos o identidades palpables. De hecho, al analizar las perspectivas de los niños y las niñas sobre su identificación, puede observarse que la apropiación y recreación de las categorías de identificación que hemos analizado involucra necesariamente la agencia de los sujetos durante el desarrollo de su vida. Es decir, que las experiencias que los chicos y chicas transitan en el desarrollo de su vida condicionan —en el sentido de posibilitar

y restringir— sus particulares construcciones identitarias, pero es necesario comprender que ese condicionamiento encuentra su contrapeso en las apropiaciones y negociaciones guiadas por la agencia de los sujetos: aquí hemos mostrado que los niños y las niñas son activos agentes sociales que se apropian de diferentes categorías de identificación según los contextos en los que participan.

Lista de referencias

Borton, L., Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C. (En prensa). "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje". En S. Hirsch, & A. Serrudo (Comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Protagonistas, identidades y lenguas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Borton, L., Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C., Novaro, G. & Padawer, A. (2009). "Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo de prácticas protagonizadas por niños tobas, mbyá y migrantes bolivianos". En *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009, Buenos Aires, Argentina.

Briones, C. (1998). La alteridad del "Cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Brubaker, R. & Cooper, F. (2001). Beyond 'identity'. Theory and Society, 29, pp. 1- 47.

Caputo, V. (1995). Anthropology's silent 'others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. En Amit-Talai, Vered & Helena Wulff (Eds.) Youth Cultures. A cross cultural perspective. Londres: Routledge.

Cohn, C. (2005a). Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cohn, C. (2005b). O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin. En Reunión de antropología del Mercosur, VI. Montevideo: Universidad de la República, Uruguay, Actas.

Díaz, Á. (2007). ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración de la etnicidad en Sápmi (Noruega). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LXIII, 1, pp. 187-325.

Dietz, G. (2003). "Por una antropología de la interculturalidad". En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, (pp.79-127). Granada: Universidad de Granada.

Enriz, N. (2006). ¿De qué chicos hablamos? En Congreso Argentino de Antropología Social, VIII, 19-22, septiembre. Universidad Nacional de Salta, Argentina, Actas.

Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C. (2007). El lugar de los niños *qom* y *mbyà* en las etnografías. En Reunião de Antropologia Mercosur, VII 23-26 julio 2007. Puerto Alegre, Brasil, Actas.

García, M. (2005). ¿Qué puede decir la antropología acerca del punto de vista de los niños en un estudio sobre religión? En Congreso Latinoamericano de Antropología Social, I, julio, Rosario, Argentina, Actas.

García, M. (2009). (e/p). Entre la escuela católica y las iglesias del *Evangelio*. Cómo abordar las identificaciones religiosas de los niños en un barrio indígena. Cuadernos (Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano).

García, M. & Castorina, J. A. (2010). "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños". En J. A. Castorina, (Comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*, (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.

García, M. & Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Revista Tellus,* 17.

Goodman, M. (1960). Children as informants: The child's-eye view of society and culture. The American Catholic Sociological Review, 2 (21), pp. 136-145.

Hall, K. (1995). "There's a Time to Act English and a Time to Act Indian: The Politics of Identity among British-Sikh Teenagers. En Stephens, Sh. (Ed.) *Children and the Politics of Culture,* (pp. 243-264). Princeton: Princeton University Press.

Hardman, Ch. (1973). Can there be an Anthropology of Children? Journal of the Anthropological Society of Oxford, IV (2), pp. 85-99.

Hecht, A. C. (2006). Procesos de etnogénesis y

re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires. En Congreso Argentino de Antropología Social, VIII, 19-22 septiembre, Universidad Nacional de Salta, Argentina, Actas.

Hecht, A. C. (2007a). Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas. 'Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da ỹiyiñi na l'aqtac'. Boletín de Lingüística, 28 (19), pp. 46-65.

Hecht, A. C. (2007b). De la investigación sobre la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. Revista Runa, 27, pp. 87-99.

Hecht, A. C. (2009). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires). Tesis (Doctorado en Filosofía y Letras, con mención en Antropología Social), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologist like children? American Anthropologist, 2, (104), pp. 611-627.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. American Anthropologist, 2 (109), pp. 261-272.

Messineo, C. (2003). Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. Lincom Studies in Native American Linguistics 48. München: Lincom Europa Academic Publisher.

Novaro, G., Borton, A., Diez, M. L. & Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 36, (XIII), pp. 173-201.

Nunes, A. (1999). A sociedade das crianças A'uwë-Xavante. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituo de Innovaçao Educacional, Ministério da Educaçao.

Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles. En G. Wilde & P. Schamber (Eds.). Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires: Editorial SB.

Tamagno, L. (1998). "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y Utopías". En R. Bayardo & M. Lacarrieu (Comp.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ediciones Siccus.

Toren, Ch. (1993). Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. Man, New Series, 3 (28), pp. 461-478.

Wright, P. (2001). El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 26, pp. 97-106.

Referencia:

Ana Carolina Hecht y Mariana García, "Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 981 - 993.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica*

Mauricio Menjívar*
Profesor - Investigador Escuela de Estudios Generales. Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (Ciicla), Universidad de Costa Rica.

Primera versión recibida septiembre 11 de 2009; versión final aceptada marzo 15 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el artículo analizo la construcción de la identidad masculina en niños de familias de agricultores del Valle Central de Costa Rica y Guanacaste (1912-1960). Son cuatro los objetivos: estudiar los mecanismos sociales de pasaje de la niñez a la hombría; analizar el aporte de las mujeres en dicha construcción; discutir los factores que explican la inexistencia de la adolescencia y contrastar el proceso de construcción identitaria de los niños con el de las niñas. Para ello, en la investigación parto del enfoque biográfico. En este estudio encuentro que en el paso de la niñez a la hombría son clave: el rendimiento laboral, las estrategias familiares de sobrevivencia y los criterios de género.*

Palabras clave: Niñez, masculinidad, trabajadores agrícolas, Costa Rica, Historia del siglo XX.

Crianças que tornam-se homens: Conformação de identidades masculinas de agricultores na Costa Rica

• ***Resumo:*** *No artigo analiso a construção da identidade masculina em meninos de famílias de agricultores do Vale Central da Costa Rica e de Guanacaste (1912-1960). São quatro os objetivos: estudar os mecanismos sociais da passagem da infância à idade adulta; analisar a contribuição das mulheres em dita construção; debater os fatores em que explicam a inexistência da adolescência e contrastar o processo de construção de identidade dos meninos com o das meninas. Para isto, na investigação início do enfoque biográfico. Neste estudo encontro que a passagem da infância para a idade adulta é chave: o rendimento de trabalho, as estratégias familiares de sobrevivência e os critérios de gênero.*

Palavras-chave: Infância, masculinidade, trabalhadores agrícolas, Costa Rica, História do século XX.

Boys who become men: Male identity conformation in Costa Rica farmers

• ***Abstract:*** *In this paper I analyze the construction of male identity in children from farmers' families from the Central Valley of Costa Rica and the Costa Rican province of Guanacaste (1912-1960). There are four objectives to this study: to analyze the rite of passage social mechanisms from childhood into adulthood, to analyze women's contribution to such construction, to discuss the factors that account for the inexistence of adolescence, and to contrast the identity construction process of male children to that one of female children. To do this, the present study is based on the biographic approach. The findings of the present study suggest that in the rite of passage from childhood into manhood the following factors are key elements: work performance, survival family strategies and gender criteria.*

Keywords: childhood, masculinity, agricultural workers, Costa Rica, History XX century.

---

* El presente artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación "Historia Social de la Niñez y la infancia en la Costa Rica del siglo XX" (Nº 806-A7-143), que tuvo curso entre marzo de 2007 y diciembre de 2008, en el Centro de Investigaciones Históricas sobre América Central (Cihac) de la Universidad de Costa Rica.

** Sociólogo, Magíster en Ciencia Política y Doctor en Historia por la Universidad de Costa Rica.
Correos electrónicos: mauricio.menjivar@ucr.ac.cr y mauocho@gmail.com.

-Introducción. -1. Adversidad, trabajo y construcción identitaria. -2. Construcción de identidades masculinas por la vía de la actuación femenina. -3. De niños a hombres… ¿qué sucedió con la adolescencia? -4. Las niñas: contrapuntos analíticos. -Conclusión. –Lista de referencias.

Introducción

En el presente artículo hago un análisis sobre algunos de los procesos mediante los que se construyó la masculinidad de los niños trabajadores del agro costarricense del Valle Central y de Guanacaste en el período 1912-1960. El trabajo se inscribe en los estudios que reconocen la importancia que revisten los procesos laborales para la conformación de la identidad de los hombres,[1] pero centrándose en un momento clave de la experiencia vital de los sujetos: el paso de la niñez a la hombría.

En el sentido anterior, parto de la importancia de la categoría de género, entendida como la organización social de la diferencia sexual. He utilizado el término relaciones de género para designar las relaciones sociales entre mujeres y hombres, las cuales son guiadas por normas y valores sancionados institucionalmente en la interacción con otros sujetos. Dentro de los componentes del sistema de género se incluyen, entre otros aspectos, los roles sociales asignados a mujeres y a hombres, la división sexual del trabajo y la definición cultural de la feminidad y la masculinidad (Mohamed, 1996, p.20). Este proceso de construcción de sujetos genéricamente condicionados, no cabe duda, inicia durante la niñez y, en el caso de los varones, ha sido explicado desde perspectivas psicológicas (Badinter, 1993), psicoanalíticas (Kimmel, 1997), sociológicas (Marqués, 1997) y antropológicas (Gilmore, 1994).

En la presente investigación, sin desconocer la relevancia de dichos aportes, realizo una exploración de corte historiográfico a partir del estudio de quince relatos autobiográficos: doce corresponden a varones y tres a mujeres, quienes nacieron entre los años 1912 y 1955.[2] Si bien el foco de atención es el período de la niñez de tales sujetos, este estudio no analiza el discurso elaborado por niños y niñas, sino por personas adultas que realizan un testimonio sobre la manera en que vivieron dicha etapa vital.[3] Este elemento es clave pues las percepciones de un niño o una niña no son las mismas que las de una persona adulta. Esta última, al ver su niñez de manera retrospectiva, es poseedora de un proceso de socialización más largo que, sin duda, incide sobre la manera en que se observa a sí misma en el pasado.[4] Este conjunto de factores le brinda a este artículo un carácter aproximativo.

Considerando lo dicho, también parto de la relevancia de entender cómo la dinámica de distintos agentes sociales produjeron la transición hacia la hombría. Por ello, más que un proceso meramente biológico en que los niños devienen en hombres, se trata de comprender la confluencia de los factores socio-económicos y culturales que lo permitieron.

En esta línea, en el presente artículo muestro cómo estas condiciones de tipo socioeconómico interactuaron con procesos culturales relacionados con la hombría. En efecto, poniendo atención a la dinámica de los sujetos que se estableció en los espacios laborales agrícolas, en la primera

[1] Ver, por ejemplo, Gomariz (1997, p. 35 y subs). Para el caso costarricense, un interesante estudio de corte psicoanalítico sobre la construcción de la identidad de antiguos trabajadores campesinos es el de Rodríguez (1997). También la investigación de Garita (2001) analiza varios elementos sobre la construcción identitaria entre adolescentes urbanos y rurales. Un revelador estudio sobre las tensiones que los cambios ocupacionales generan sobre los hombres, en Guanacaste, es el de Chant y Moreno (2005). Una aproximación de carácter más bien descriptiva acerca del trabajo desde una perspectiva de los roles de género puede encontrarse en: Instituto de Estudios en Población (2000). Por otra parte, el trabajo de la historiadora Ana María Botey (2006), analiza la relación entre trabajo y masculinidad entre trabajadores portuarios.

[2] El nacimiento de cuatro de los sujetos ocurrió entre 1912 y 1930, el de seis entre 1931 y 1947 y el de cinco entre 1948 y 1950-1960, aproximadamente. Sobre este último grupo existe duda en dos casos, pues no especifican su edad. Sin embargo, la Escuela de Planificación social, compiladora de los relatos base del presente análisis, ubicó sus autobiografías junto con los hombres con edades entre los quince y los treinta años de edad.

[3] Varias anotaciones deben ser hechas al respecto de la población objeto de esta investigación, del período y de las fuentes utilizadas. En primer lugar debe indicarse que el foco de análisis está centrado en niños y niñas de familias trabajadoras agrícolas. Éstas son principalmente originarias de la provincia de Guanacaste, en el Pacífico Norte de Costa Rica, así como de San José, Cartago y Heredia, en el Valle Central del país. En segundo lugar, la fuente de estudio son los relatos autobiográficos elaborados por la población estudiada en el año de 1978, momento en que vivían en la provincia caribeña de Limón. La elaboración de estos relatos fue una iniciativa impulsada por la Escuela de Planificación Social (EPS) de la Universidad Nacional (UNA) y fue denominada Autobiografías Campesinas. Para mantener el anonimato, quienes escribieron las autobiografías usaron, posiblemente, acrónimos (RJG o GBE, por ejemplo), o su apodo (Choncito). Para abreviar la citación del autor institucional, así como del autor de la autobiografía de estas fuentes primarias, procedo según el siguiente ejemplo: (EP-RJG, 1978, p.). Adicionalmente he recurrido a una autobiografía de una mujer trabajadora bananera, compilada por Aseprola (2003).

[4] He trabajado la cuestión del recuerdo desde los llamados estudios sobre la memoria, pero también tiene gran relevancia para los estudios que parten del enfoque biográfico. Entre otros elementos, debe tenerse en cuenta que el olvido forma parte de la memoria y que cada presente conlleva una forma determinada de recordar el pasado (ver por ejemplo: Joutard, 1986; Acuña1989; Menjívar, 2005). En el contexto costarricense, un trabajo que también reconstruye la infancia y la adolescencia de trabajadores agrícolas de la hacienda cafetalera durante la década de los cincuenta, es el trabajo de Amador (2006).

parte analizo varios mecanismos de construcción identitaria que interactuaron para convertir a los niños en hombres: los ritos de institución —que marcan un hito para el pasaje hacia la hombría—, la homosocialización —mediante la cual otros hombres contribuyeron a que los niños se comportaran como hombres— y la exigencia familiar para que los niños fueran ocupando el lugar del padre, en el marco de la división sexual del trabajo. En dicha parte procuro articular una explicación preliminar de cómo los procesos de explotación laboral en la agricultura, se articularon y se valieron de los procesos simbólicos que entre esta población sirvieron de base a una masculinidad de tipo viril —vinculada al uso de la fuerza y la demostración de la hombría.

Mientras que en la primera parte exploro la importancia que revistió para la construcción de la masculinidad la presencia de otros hombres, en la segunda indago el aporte que a este respecto tuvieron las mujeres. Como procuro mostrar, éstas pudieron jugar un importante papel en la conducción de los niños hacia la hombría, induciéndolos al trabajo. Este pasaje directo de la niñez a la hombría hace preguntarnos sobre la adolescencia. De esta suerte, en la tercera parte propongo la discusión de por qué no es pertinente hablar de esta categoría cultural como parte de la construcción identitaria en la vida de estos hombres.

Finalmente, en la cuarta parte formulo un contrapunto analítico: exploro el proceso de construcción de la identidad en las niñas de familias trabajadoras agrícolas. Siendo el género una construcción relacional, esto contribuye a avanzar un poco más en la comprensión de la manera en que los hombres construyen sus identidades. Para esta tarea, en el trabajo parto del enfoque biográfico que, en la perspectiva que aquí utilizo, tiene como centro la historia de vida. Ésta se refiere a la manera en que los individuos construyen y dan sentido a su vida y "en lo que dice esa vida sobre lo social, la comunidad o el grupo" (Reséndiz, 2004, p. 136). Al enfilarme hacia la interpretación de los fenómenos en términos del sentido otorgados por la gente, inserto el enfoque en los estudios de tipo cualitativo (Creswell, 1998, p. 15).

1. Adversidad, trabajo y construcción identitaria

Los habitantes y las habitantes del Valle Central de Costa Rica, durante la segunda mitad del siglo XIX, observaron la disolución de las tierras comunales, la expropiación de los campesinos y campesinas cafetaleros y la decadencia de la producción artesanal. A pesar de ello, la población logró mantenerse en esta región debido a la existencia de la producción mercantil simple —aquella basada en la pequeña actividad agropecuaria para el consumo interno—. Adicionalmente, en los albores del siglo XX se extendió la frontera agrícola hacia las regiones externas al Valle Central (Acuña, 1991, pp. 131-133). Ya desde la segunda mitad del siglo XIX en varias zonas de Alajuela como Grecia, Sarchí, Naranjo, Palmares y San Ramón, se observó un crecimiento de población que fue el reflejo de la migración dentro del mismo Valle Central y desde otras provincias hacia él (Samper, 1990, p. 115).

El gobierno, por su parte, brindó facilidades para la distribución de tierras, y la construcción de caminos en zonas aledañas a las cafetaleras, que estimularon los movimientos de población en esta zona, así como el surgimiento de nuevas poblaciones (Vega, 1986, p. 259).

También en virtud de la importancia que revestía el cultivo del café, a la altura de 1871 el Gobierno privilegió la disponibilidad de mano de obra para el Valle Central, por encima de su interés por colonizar zonas poco pobladas como el Atlántico o por construir el ferrocarril en esta misma región. Esto en tanto procuraba garantizar que la agricultura dispusiera de la mano de obra ya existente (Murillo, 1995, p. 67).

Adicionalmente, las tierras más orientales del Valle Central fueron el escenario de un nuevo impulso capitalista que creaba importantes fuentes de trabajo. Es posible pensar que alguna parte de la población sin tierra encontrara trabajo en esta zona (Acuña, 1991, p. 120).

Sin embargo, hacia los años treinta del siglo XX, el acceso a la tierra y la posibilidad de contar con altos salarios en el Valle Central (Bourgois, 1994, p.244), se habían agotado en el contexto liberal. En este sentido, el relato de AHCh, campesino oriundo de San Rafael de Escazú, en San José, muestra lo bajo que estaban los salarios en la Región Central, sobre todo en comparación con aquellos

que pagaban las bananeras del Caribe costarricense. Mientras que en estas pagaban 6 colones por el día o 9 por la tarea, en su pueblo apenas recibía entre 1.50 y 1.75 colones. AHCh, que entonces tenía 16 años, relata que él y "un grupo de muchachos (...), conversando de la vida de San Rafael [que] era tan dura para nosotros los campesinos", habían decidido migrar (EPS-AHCH, 1978, p. 252). Ello es explicable por la creciente pobreza existente en sus lugares de origen (Viales, 2005, pp. 73-74; Bourgois, 1994, p. 249).

En el caso de Guanacaste, pacífico norte del país, a partir de los años de 1920, la población había sufrido un fuerte deterioro en sus condiciones de vida debido a las transformaciones en la tenencia de la tierra (Edelman, 1998). Aquí, los latifundios ganaderos ganaron el terreno a la pequeña y mediana producción.

En este contexto de transformaciones y de escasos recursos, la compulsión laboral de los niños por parte de las familias trabajadoras agrícolas, fue un elemento básico para enfrentar la pobreza (Menjívar, 2009 a; Amador, 2006). La pobreza se expresó en las deficientes condiciones de vivienda, alimenticias, de salud y educación, que fueron agravadas por los escasos ingresos familiares y el elevado número de sus miembros, por la lejanía de los centros de población así como por la falta de infraestructura sanitaria (Menjívar, 2009a).

Cabe señalar que el Estado liberal costarricense sí intervino en materia social. De ello es muestra el crecimiento del gasto público destinado a funciones sociales relacionadas con la educación, salud pública, trabajo y pensiones: éste representó, en promedio, el 4% del gasto público total durante el período que va de 1870 a 1879 y el 28% en el comprendido entre 1920 y 1929 (Viales, 2005, p. 76). No obstante, las políticas higienistas, de beneficencia y filantropía impulsadas por los liberales, no llegaron a importantes sectores sociales como los aquí estudiados (Menjívar, 2009 a). La pobreza se agudizó durante los períodos críticos de la primera y segunda guerras mundiales y la depresión de la década de 1930, pues repercutieron en los niveles de vida de la gente costarricense (Barrantes, Bonilla & Ramírez, 2005 y Botey, 2005). Pero, además, fue expresión de la incapacidad del naciente Estado reformista, posterior a 1950, de integrar a toda la población costarricense en aspectos clave como la vivienda (Elizondo, 2005).

En este marco de condiciones adversas y de estrategias familiares de sobrevivencia, el proceso de hacerse hombre en el Valle Central y Guanacaste, entre los sujetos en estudio, estuvo fuertemente asociado a convertirse en un trabajador con plenas potencialidades. De tal suerte, la medida de un hombre completo fue la de un hombre en pleno potencial laboral. Este proceso se inició durante la niñez y tuvo ciertas variantes en cuanto a las edades de los sujetos. Sin embargo, para los trabajadores agrícolas aquí estudiados, no sobrepasó los quince años de edad a lo largo de nuestro período.

En este sentido, ubicado entre los hombres nacidos en las primeras décadas del siglo, RJG, oriundo de Turrialba, decía que

> (…) en aquellos tiempos, un niño de once años ya era considerado apto para labores del campo a tiempo completo, de manera que para mí fue normal, a esas edades, laborar de las seis de la mañana a cuatro de la tarde (EPS-RJG, 1978, p. 281).

La edad de once años, planteada por RJG, fue quizá muy temprana para GBE, de Puriscal, en la provincia de San José, y contemporáneo de aquél. Para esas edades, en las que todavía se encontraba en edad escolar, él apenas era reconocido por su padre como "medio peón":

> Mi papá dice, yo no puedo mandarlo a fuera [a la escuela] de por sí Usted ya esta vueno[5] para que aprenda a trabajar, ya usted empunchado[6] es medio peon. Desde 12 años empecé en agricultura de maíz, arroz, frijoles. Obediente doméstico hasta [los] 21 años trabaje para mi papá (EPS-GBE, 1978, p. 201).

Fue a los quince años cuando RJG se convirtió en un peón a carta cabal. Siendo aún "medio peón", salió del ámbito de dominio paterno para buscar suerte en un trabajo independiente. En este momento pudo escalar al siguiente peldaño al devengar un salario en igualdad de condiciones que otros hombres. En este paso significativo, era fundamental para RGJ la demostración. Por una parte debía evidenciar que él podía rendir, es decir, que contaba con un potencial de trabajo suficiente para ser considerado como un verdadero peón. Por

[5] En este artículo se ha conservado la escritura original de las Autobiografías Campesinas. Por ello se trascribieron textualmente incluso los errores ortográficos, de tal suerte que no se llamará la atención sobre éstos con la partícula [*sic*], a fin de no entorpecer la lectura. Nuestras propias anotaciones dentro de las citas textuales se insertan dentro del siguiente tipo de paréntesis: [ ].

[6] En Costa Rica se dice "empunchado" a alguien esforzado.

otra parte, debía recibir el reconocimiento de otro, que en este caso había sido un hombre: el patrón.

> Tendría unos quince años cuando tomé una decisión que incomodó mucho a mi papá [relata RGJ]. Busque trajo con otro patrón. Comenzaba el gusanillo de la vanidad a perturbarme y sacando de la duda un refuerzo, di rendimiento en la nueva peonada. Me resistí, el primer sábado, a recibir el salario completo. Alegué que esperaba un aumento pero no tanto. 'Usted ha caminado con los peones y no puedo robarle'. Estas palabras fueron dichas por don Rosendo y no las he olvidado nunca por significativas. Me graduaba, digámoslo así, como peón completo (EPS-RJG, 1978, p. 284).

Así pues, la evidencia de que disponemos indica que el proceso de abandono de la niñez y de pasaje a la hombría, podía ocurrir en un rango de edad que iba entre los quince y los dieciocho años. Pero, en general, ello dependió de la compulsión laboral, de las necesidades familiares y de los procesos simbólicos de construcción identitaria.

En términos legales debe considerarse que fue hasta el año de 1974 cuando en Costa Rica entró a regir la primera normativa que pretendió regular la edad mínima de admisión al empleo. Esto sucedió a raíz de la ratificación del Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo de 1973 (Unicef, 2000, p. 95). Éste estableció, en su artículo 2.1, que "ninguna persona menor de esa edad deberá ser admitida al empleo o trabajar en ocupación alguna". Aquí, la minoría de edad no debía ser "inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años". No obstante, estableció una serie de excepciones a esta regla, entre las que se encontraba el que los Estados cuyas economías y medios de educación estuvieran insuficientemente desarrollados, podrían determinar la edad mínima en catorce años (OIT, 1973). A partir de 1973 el Estado costarricense, en la práctica, admitió que la edad mínima para el desempeño de empleos o trabajos "livianos" (trabajos no pesados, insalubres ni peligrosos), fuera quince años (Unicef, 2000, p. 95). Lo dicho muestra cierta permisividad del trabajo de menores de edad, ya entrado el último cuarto del siglo XX; de ahí que es posible pensar que la flexibilidad hacia el trabajo de menores de quince años fuera mayor durante la primera década del siglo XX; más investigación es requerida al respecto.

Ahora bien, ¿qué difusión tuvo el trabajo de los niños en la producción agrícola? Y por lo tanto, ¿qué difusión tuvieron los mecanismos de construcción identitaria analizados?

Cuadro Nº 1. Costa Rica: Personal ocupado en fincas durante la semana anterior al Censo Agropecuario, según edad y sexo, por provincias, 1955
-absolutos y relativos-

Provincia	Total de trabajadores/as		Menores de 12 años				De 12 años a menos de 15				De 15 años a menos de 18				De 18 años y más			
			Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	abs.	rel.	abs.	rel. 1/	abs.	rel.	abs.	rel. 1/	abs.	rel. 1/	abs.	rel. 1/	abs.	rel. 1/	abs.	rel. 1/	abs.	rel. 1/
Costa Rica	162945	100	2396	1,5	633	0,4	4987	3,1	1157	0,7	9412	5,8	2092	1,3	126463	77,6	15805	9,7
San José	34555	100	541	1,6	112	0,3	1382	4,0	253	0,7	2367	6,8	443	1,3	26424	76,5	3033	8,8
Alajuela	34854	100	481	1,4	86	0,2	1184	3,4	189	0,5	2348	6,7	408	1,2	26897	77,2	3261	9,4
Cartago	20638	100	176	0,9	61	0,3	601	2,9	294	1,4	1346	6,5	564	2,7	15334	74,3	2262	11,0
Heredia	8925	100	42	0,5	7	0,1	140	1,6	27	0,3	331	3,7	79	0,9	7349	82,3	950	10,6
Guanacaste	28022	100	714	2,5	249	0,9	924	3,3	244	0,9	1688	6,0	299	1,1	20654	73,7	3259	11,6
Puntarenas	25157	100	326	1,3	101	0,4	619	2,5	119	0,5	979	3,9	168	0,7	20619	82,0	2226	8,8
Limón	10794	100	116	1,1	17	0,2	137	1,3	31	0,3	353	3,3	131	1,2	9195	85,2	814	7,5

1/ Porcentaje respecto del total de trabajadores y trabajadoras por provincia
Fuente: Elaboración propia con base en: Dirección General de Estadística y Censos. Censo Agropecuario de 1955. San José: DGEC, 1959, p. 73.

En términos estadísticos, la única información de que dispongo para el período estudiado proviene del Censo Agropecuario de 1955 (Dirección General de Estadística y Censos, 1959, p. XII),[7] el cual posiblemente subregistra la cantidad de niños trabajadores agrícolas.[8] En todo caso, brinda una fotografía aproximada de su número. Para el período en que fue levantado el Censo, se registraron en todo el país un total de 2.396 niños varones menores de doce años trabajando en estas faenas, que significaban el 1,5% del total de trabajadores y trabajadores agrícolas contabilizados (Cuadro Nº 1). Esta proporción era más elevada en Guanacaste (2,5%) y en San José (1,6%) que en Cartago (0,9%) y en Heredia (0,5%).

Por otra parte, en el grupo de edad de doce a menos de quince años, la participación subía al 3,1% (4.987 niños) en el ámbito nacional. Nuevamente San José y Guanacaste se encontraban por encima del promedio nacional (4% y 3.3%, respectivamente), esta vez sumándoseles la provincia de Alajuela (3.4%). En el grupo de edad de quince a menos de dieciocho años, la participación volvía a incrementarse (5,8% del total de trabajadores en fincas, a nivel nacional, es decir, 9.412 personas), con una tendencia similar por provincia a la que presentaba el grupo de edad anterior, salvo por un incremento en Cartago, por encima del promedio.

Esta mayor participación conforme la edad aumenta, indica una mayor permanencia de los sujetos en las faenas agrícolas a medida que el tiempo pasa. Sobre este aspecto debe tenerse en cuenta que muchos niños pertenecientes a familias de agricultores combinaron la escuela con el trabajo agrícola en edades tempranas. Pero una parte abandonó sus estudios antes del sexto grado para dedicarse exclusivamente al trabajo en apoyo a su familia. Por lo general, ninguno cursó más allá de la educación primaria y gran parte no llegó al sexto grado, ya fuera por la falta de infraestructura escolar o en virtud del imperativo de trabajar para contribuir con la economía familiar (Menjívar, 2009a). Poco podemos decir en este momento respecto de los diferentes niveles de incorporación de los niños al trabajo en cada una de las provincias. ¿Se debe al momento en que se realizó el censo? ¿Los cultivos que se desarrollaban no requerían en ese momento mano de obra de los niños? ¿Se debe a los niveles diferenciados de escolarización? ¿Tiene que ver con las condiciones de pobreza? Es necesaria mayor investigación sobre la materia.

[7] En los Censos Agropecuarios de 1963, 1973 y 1984 no he podido encontrar información sobre el trabajo de menores de edad.

[8] El subregistro puede venir por la metodología de medición, que sólo cuantificó al personal ocupado durante la semana anterior al Censo. Se pudo dejar de considerar a los niños que, asistiendo a la escuela, trabajaron en otros momentos del año o durante períodos específicos del ciclo productivo, como la cosecha, que no coinciden con el momento del censado.

Cuadro Nº 2. Costa Rica: Personal masculino ocupado durante la semana anterior al Censo Agropecuario que trabajó sin remuneración y con remuneración, por grupos de edad, 1955

Grupos de edad	Total		Productor y miembros de familia que trabajaron sin remuneración		Personal con remuneración	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
Menores de 12 años	2396	100	2166	90,4	230	9,6
De 12 años a menos de 15	4987	100	4032	80,9	955	19,1
De 15 años a menos de 18	9412	100	6661	70,8	2751	29,2
De 18 años y más	126463	100	60981	48,2	65482	51,8

Fuente: Elaboración propia con base en: Dirección General de Estadística y Censos. Censo Agropecuario de 1955. San José: DGEC, 1959, p.73.

Por otra parte, y siguiendo el mismo Censo Agropecuario de 1955, resulta interesante considerar que gran parte de los niños varones no recibía remuneración por su trabajo. Esto era así para el 90% de los menores de doce años, los cuales trabajaban en apoyo a sus familias. Sólo aproximadamente un 10% de los niños de este grupo de edad recibía remuneración, lo que parece indicar que algunas unidades productivas incorporaban a niños externos a su familia (Cuadro Nº 2).

Conforme se producía el tránsito a la hombría —proceso que también implicó un mayor rendimiento físico y laboral y una mayor experiencia—, los sujetos se fueron introduciendo más consistentemente en el mundo del trabajo remunerado. Según el citado censo, existió una relación directa entre el incremento de la edad y el trabajo reconocido remuneradamente. Esto es consistente con el relato de RGJ, mencionado más arriba, que evidencia que los hombres recibían un salario completo cuando pudieron igualar el trabajo de los peones de mayor edad y capacidad laboral.

Así pues, la mayor proporción de la mano de obra ocupada y con remuneración, la aportaban los hombres mayores de dieciocho años; es decir, aquellos que en el proceso de construcción de la masculinidad ya eran considerados como hombres. Pero seguramente, durante su niñez, muchos de estos también fueron sometidos al proceso social que implicó el pasaje a la hombría, fuertemente vinculado al trabajo y la remuneración. Fue una construcción social que las generaciones más viejas se encargaron de reproducir luego con las generaciones venideras (Menjívar, 1990b).

En efecto, siguiendo el relato de RJG, es posible sugerir que los hombres otorgaban una enorme significación al hecho de convertirse en peón, como parte del ritual de institución masculina. Mediante tal rito, los hombres pasaban a pertenecer al gremio de los hombres ya instituidos, es decir, la peonada. También reflejaba que este proceso de institución de la hombría caminaba de la mano con lo que algunos han denominado como "aprobación homosocial" (Kimmel, 1997, pg. 55). Dicha aprobación implica el reconocimiento de la masculinidad por parte de otros hombres.

En el rito de institución de Choncito (1912) en peón, mediaron unos elementos de construcción identitaria similares a los que operaron con RJG, así como un sistema similar de demostración del propio rendimiento: el sistema "carriles" o "surcos". Se trata de un sistema de alta competencia entre hombres, según el cual cada peón contaba con un carril dentro del terreno de la finca, que debía despejar de maleza. Es, fundamentalmente, un mecanismo de explotación laboral basado en el reconocimiento salarial, no solo en función del terreno despejado sino, particularmente, de la rapidez con que se cumplía. En el desempeño adecuado de dicha faena intervenían, por otra parte, criterios viriles mediados por la capacidad, la fuerza y la demostración, criterios fundamentales en un peón. Este conjunto de elementos eran base del aprendizaje y, por tanto, de la construcción de la identidad de los niños campesinos. Y como bien testimonia Choncito, quien vivió en Guápiles, las condiciones en las cuales se desarrollaba la pedagogía viril eran particularmente adversas:

> En Guajira cumplí 15 años; en aquellos charralones empecé a trabajar, con hombres muy campeones. Hibamos a chapiar por cacaotales. Habían tantos animales serpientes y abisperos y todos esos chaperos, me dejaban regado. Yo hiba por media calle, ellos ya habían llegado. Sudando como un moso, yo hiba todo furioso, se me quería salir el corazón, de repente un culebrero, era tanto el colerón, que miedo no tenía (...) lejos todabía, no oía ningún chapero. Furioso seguí chapiando (...) me ponía todo trompudo y los ojos como un chino; estaba yo yorando y los chaperos regresando 100 metros me faltaban, donde ellos hiban llegando. Yo les hablo con pureza aquí delante de Dios, cuando ellos sacaban 4 calles yo apenas dos (...) yo no tenía cuerpo, no tenía fuerza (...)
>
> Nuca lo puedo olvidar. El día que los peones yo pude emparejar. Seguí más entuciasmo, y no me volví a quedar, ya con migo no podían; no me podían rebolcar. Entonces yo gozaba, no tenía porque llorar (...) que tristeza la de entonces; en el tiempo de la crianza mía (EPS-Choncito, 1978, pp. 92-93).

La importancia de este mecanismo de explotación para la construcción y reafirmación de la hombría, también puede ser detectada en las fincas azucareras durante la Nicaragua somocista. Conocido como "tarea", también en Nicaragua este mecanismo se

apoyó en las concepciones viriles asociadas a la competencia contra otros hombres, así como en la necesidad de los sujetos de obtener salarios menos exiguos. Hasta donde tengo conocimiento, este mecanismo fue puesto en práctica en las fincas del departamento de Rivas, pertenecientes a la familia Somoza. En las fincas de Dolores, Santa Rita y Montelimar, el mecanismo era conocido como "tarea" y consistía en la división del terreno en varios surcos. Cada surco era asignado a un trabajador, y el "puntero" o peón que terminaba en primer lugar, recibía el mejor salario. En este engranaje, el puntero era el mejor de los trabajadores y, por esto, se buscaba que fuera un aliado del jefe de cuadrilla, mismo que, a su vez, representaba los intereses de los dueños de la finca. El jefe de cuadrilla asignaba cada mañana los distintos surcos a los trabajadores y otorgaba el que tenía mejores condiciones al puntero. Se trataba del terreno menos difícil, con "menos zarza y espina", y que por lo tanto daba al puntero mayor posibilidad de terminar en primer lugar y, en consecuencia, bajar los ingresos del resto de los trabajadores. Estos recibían un monto fijo, menor al del puntero, dependiendo del avance lineal alcanzado (Artilez, 2007).[9]

El sistema de la "tarea" devengaba beneficios económicos extras para el puntero de la finca, producto de su alianza con los patrones. Adicionalmente, significaba réditos viriles. El puntero gozaba de la admiración de muchas mujeres, algunas de las cuales se podían ver atraídas por el mayor estatus viril y por los mayores ingresos devengados en relación con otros hombres. El reconocimiento viril también provenía de otros hombres, quienes lo colocaban en una mayor jerarquía masculina: el puntero era el más "güevón", el más "pencón al machete".

No obstante, en la lógica de la explotación y de la maximización de las ganancias, los punteros no eran vitalicios y podían ser desplazados por un mejor trabajador. La pérdida del lugar pudo estar asociada al exceso del trabajo que llevaba al desgaste del cuerpo. La exigencia y el desgaste sobre aquél, era el producto de la necesidad del puntero por derrotar a los otros hombres, todos y cada uno de los días de trabajo. La presión por parte de los otros trabajadores era significativa en virtud de los beneficios económicos y viriles que devengaba el puesto. Otros factores, como el exceso de licor, pudieron contribuir, en ocasiones, a que los punteros perdieran su puesto. El alcohol y la fiesta eran parte de las implicaciones viriles del éxito como puntero, pero también eran factores que imponían una mayor presión sobre su cuerpo. Esto les hacía más susceptibles a ser superados en el campo debido a las mejores condiciones de otros hombres. Una vez que el puntero era desplazado, existía un nuevo rey en los campos del azúcar, un hombre más "güevón" y más "pencón al machete". Entonces el ganador celebraba su éxito con una borrachera, con la admiración de las mujeres y yendo a los burdeles (Artilez, 2007).

El mecanismo de la "tarea" o de carriles, permite observar la manera en que interactuaron los procesos económicos de la explotación en la agricultura con los procesos simbólicos por medio de los cuales se construyó y reafirmó la identidad viril de los peones agrícolas. Podría sostenerse que la construcción de una identidad viril tuvo como base tanto las recompensas económicas afianzadas en la miseria, como las simbólicas basadas en el reconocimiento de otros sujetos, tanto mujeres como hombres. Estos últimos, sin duda alguna, brindaron el sustrato decisivo para definir unos principios conformadores de la identidad masculina a partir de la homosocialización.

Entre los hombres costarricenses nacidos entre 1930 y 1950, también es posible detectar mecanismos de constitución de la hombría por la vía del trabajo, en los que la homosocialización era fundamental. Según Olfidio (1946), que nació en Jiménez de Pococí, su padre declaraba a alta voz su intención de hacerlo hombre por medio del trabajo:

> Ester [habría dicho Herminio a su pareja] llevaré a Olfidio al Bosque para que vea la montaña y desde ahora se haga hombre aprendiendo al trabajo (…) Al día siguiente [continúa Olfidio su narración] Herminio ensilló la yegua chola y se fue con su hijo Olfidio y los demás. Olfidio contempló la montaña como un manto grande y verde, que

[9] Agradezco profundamente la generosidad del Sr. Artilez por develarnos el funcionamiento de este mecanismo. Artilez participó en la Cruzada Nacional de Alfabetización en el departamento de Rivas, donde los trabajadores azucareros contaron esta tradicional forma de explotación. Cabe acotar que la Cruzada Nacional de Alfabetización fue una experiencia desarrollada por los sandinistas entre los meses de marzo y agosto del año 1980, mediante la cual el sandinismo triunfante redujo dramáticamente el analfabetismo imperante en la Nicaragua somocista. En 1970, aproximadamente el 47% de la población no sabía leer ni escribir. Veinte años más tarde, según las cifras oficiales, las personas analfabetas representaban el 19%. Al mismo tiempo, el sandinismo buscaba reforzar su legitimidad popular con la puesta en marcha de un nuevo proyecto de sociedad (Musset, 2005).

> con cuatro años de edad era una insignificancia en relación al monstruo benigno, que cuatro hombres con machete en mano se enfrentaban sin darle tregua (EPS-CLSC, 1978. p. 141).

En este rito, su padre jugó un papel clave como conductor de la experiencia de institución. Aún cuando resulte difícil saber si efectivamente el padre había hecho tal declaración, lo cierto es que para Olfidio era mucho más que una simple anécdota. Fue introducido al mundo del trabajo por su padre, como también Rodríguez (1997, p. 84) lo ha detectado, hacia finales del siglo XX, entre los hombres de la Zona Sur de Costa Rica. Para los hombres estudiados por esta investigadora, padre y trabajo constituyeron un binomio fundamental pues "en la experiencia de vida de estos sujetos, la figura paterna y su relación con ella se encuentra en la actividad laboral", como también encuentran Viveros y Cañón (1997, p 113) entre hombres del campo colombiano. Se trata de una relación que ha llevado a Gutmann (1994), a relativizar, en el caso mexicano, "la imagen anticuada de que 'los-hombres-mexicanos-no-tienen-nada-que-ver-con-los-hijos'", que podría derivar de una concepción de la paternidad como actividad intrínsecamente doméstica.

Para Olfidio, la aventura en la montaña inmensa la emprendió con otros hombres que, además de su padre, portaban un elemento simbólico clave: sus instrumentos de trabajo. Aquellos hombres actuarían como agentes socializadores. Es precisamente en este sentido en el que hablo de mecanismos homosocializadores.

Para SJJ, también del cantón de Jiménez, provincia de Limón, el pasaje a la hombría no se produjo en un momento clave, como sucedió con Olfidio. Era más bien la realización de un proceso en el que, sin embargo, fue fundamental el trabajo desde temprana edad y el concurso paterno. A sus siete años, SJJ (EPS-SJJ, 1978, pp. 156-159) combinaba la asistencia a la escuela con el trabajo en el campo en tareas de chapea, con su padre. A los diez, su padre y su madre ya no lo "habían dejado estudiar" y, a partir de ese momento, "desde buena mañana salía con mi tata a trabajar hasta que cumplí 12 años, que conseguí un trabajo", cortando caña. Al respecto decía que ya entre los 13 y los 14 años "…a pesar de que estaba tan joven fue cuando comencé a sentirme o sea a actuar como un hombre, ya mis amigos tenían que ser mayores, esto se debía quizá a que comencé a trabajar siendo muy joven".

Las estrategias familiares de sobrevivencia podían contemplar el traslado a lugares alejados. Para JMFF (EPS-JMFF, 1978, p. 223), este traslado no sólo significó la introducción en el mundo laboral, sino su desarraigo del medio escolar. Estos dos eventos parecieron acompañar la finalización de su niñez de la mano de su propio padre. Así, en el año de 1949, contando con 15 años, él y su familia se trasladaron a vivir "dentro de la montaña". Como parte de los preparativos para tal cambio, su padre llegó a la escuela a agradecer a la maestra, a quien, según JMFF, habría dicho que "...ahora [JMFF] va a aprender algo nuevo, lo vamos a llevar para una montaña que queda por el lado de la Suiza de Turrialba, él va a aprender a matar culebras, el lápiz será su machete y el bulto será una alforjita donde llevará su almuerzo".

En los casos que he venido anotando resulta evidente la relevancia de la figura del padre en la introducción de su hijo en un mundo laboral dominado por los parámetros paternos. Se trataba de un mundo cargado de duras condiciones y peligros significativos. Podría aventurarme a sostener que en el relato de JMFF (EPS-JMFF, 1978, p. 223), el padre lo condujo fuera de su niñez vinculada a las condiciones de seguridad escolares en las cuales dominaba la figura femenina de la maestra. Aquel hombre lo llevaba a aquel terreno de su dominio, en el cual ya no podía ser niño: "cuando oí aquellas palabras de la boca de mi padre [decía], rompí a llorar como un nene porque sabía que mi papá era de una sola decisión…". Parecía que a los quince años, en las condiciones de estas familias campesinas pobres, entre las que el trabajo de sus miembros era imprescindible, ya no podía ser un "nene". Como posiblemente bien suponía JMFF, debía ser algo más, un trabajador, un hombre.[10]

Entre los hombres del último grupo de edad que

[10] Según Badinter (1993, pp. 60-62), siguiendo a Erikson, el mecanismo de la diferenciación desplegado por los niños en la infancia, es fundamental en la construcción de la identidad masculina. Esta tesis es combinada con la propuesta de la psicóloga Ruth Hartley, quien llegaría a la conclusión de que el niño se define, ante todo, por vía negativa. Una de las negaciones que operaría es la de no ser un bebé. En palabras de la propia Badinter, retomando a Hartley: "'Los hombres aprenden antes lo que no deben ser para ser masculinos, que lo que deben ser'... Para muchos niños la masculinidad se define simplemente como: lo que no es femenino. Nacido de mujer, acunado en un vientre femenino, la criatura masculina está condenada a dedicar gran parte de su vida a diferenciarse, cosa que no sucede con la criatura femenina (...) Tres veces tendrá que demostrar su identidad masculina convenciéndose y convenciendo a los demás de que no es una mujer, de que no es un bebé, de que no es un homosexual". A pesar de la utilidad de la tesis de la diferenciación, esta podría ser problemática en determinados contextos sociales. Para una crítica a estas tesis de Badinter, ver Menjívar (2004).

hemos venido analizando —aquellos que nacieron al iniciar la segunda mitad del siglo XX—, puede también apreciarse un temprano inicio en el mundo laboral. JRM (EPS-JRM, 1978, p. 79) narra que, cuando tenía doce años, combinaba la escuela con la venta de los tamales que preparaba su madre. No obstante, era el trabajo lo que tenía prioridad en la medida en que, según sus propias palabras, "avian beces que yo perdía media clase para ir a vender los tamales". JRM vendió luego cajetas de coco y empanadas, además de los tamales, hasta que entró al mundo paterno, el mundo agrícola. Efectivamente, según relata: "aci lleve mucho tiempo asta pude trabajar con papa que trabajaba en la finca del chino y le dieron una parcela de enboce y puntala y de chapia, entonces yo iba con el porque no tenía permiso de trabajo…". Luego de esta introducción paterna, JRM tuvo otra mediación laboral significativa que no hemos podido detectar en otros relatos; se trata del consentimiento del Estado para aquellos ubicados entre los 12 años y la mayoría de edad para que pudieran trabajar.

Para otros hombres de este grupo de edad, la introducción al mundo laboral fue mucho más temprana. Rash (EPS-Rash, 1978, p. 82), quien nació en Tucurrique en el año de 1955, hizo su primer aporte cuando iba a dejarle el almuerzo a su padre hasta el trapiche en el que aquél trabajaba. Hacia aquel lugar, que en el relato de Rash aparece muy lejano de su casa, debía de desplazarse cuando él tenía "apenas cuatro años". A los cinco o seis años, él y su hermano debieron ir a coger café. A los diez años de edad, y uno después de entrar a la escuela de su pueblo, también entró directamente en el mundo laboral paterno. Pero, en su caso, el mecanismo de inserción laboral fue su contratación por parte del mismo patrón de su padre. Aunque no dispongo de información suficiente, es posible que este ingreso se produjera con la injerencia paterna, como parte de las estrategias familiares de sobrevivencia.

El relato más explícito relacionado con el del pasaje hacia la hombría de quienes nacieron después de la segunda mitad del siglo XX, es el de ISM (EPS-ISM, 1978, p. 91), quien declara que "todo había cambiado cuando yo tenía 9 años [pues] ya me creía un onbre [hombre] fue lo mas importante…". Aquel nuevo status parecía entremezclar dos aspectos significativos: el trabajo "con un onbre que benía puntarenas [Puntarenas] con pescado [con el que] me ganaba un colon todo el día" y el hecho de que "ya tenía una novia" que se "abía cuando vendía pescado". Unos años después, en el contexto de su relato vinculado al trabajo que realizaba en la agricultura, ISM reafirmaba que "tenía en ese tiempo 13 años [y] lla era un ombre". Si bien lo anterior reflejaba un cierto margen para la conformación masculina, reafirmaba la edad temprana en que ciertos niños comenzaban a sentirse hombres a partir de su incorporación al trabajo.

2. Construcción de identidades masculinas por la vía de la actuación femenina

Para otros niños contemporáneos a ISM, la hombría no aparece en los relatos como una autodenominación, ni necesariamente ocurrió en el mundo paterno. Para WOZP (EPS-WOZP, 1978), quien nació en el año de 1951, la denominación vino del ámbito femenino, más específicamente de su abuela, quien lo había criado e inducido al mundo del trabajo en su Alajuela natal. WOZP tendría entre catorce y quince años cuando se separó del ámbito regido por aquella mujer y llegó a las Juntas de Abangares, Guanacaste, a la casa de una tía —muy probablemente hija de su abuela—. Al respecto de la denominación de su hombría, el relato de WOZP señala que:

> (…) allá como a los 15 días [de haber llegado a las Juntas] le llegó una carta a mí tía, esa carta venía de Turrúcares o sea que mi tía B.R. le escribía a mi tia fina, como le digo yo. Una vez que todos leímos la carta, me dijo mi tía W, a su abuelita le está haciendo falta usted ya que usted era el único hombre que estaba en la casa ya sea para los mandados o para picar leña y creo que lo mejor es que se vaya… (EPS-WOZP, 1978, p. 125).

Así, pues, esta denominación ocurrió ya no debido a la presencia de su padre o de otros hombres de mayor edad sino, por el contrario, en virtud de su ausencia. En esta dirección, el mismo WOZP señala que cursaba el primer grado de la escuela cuando su abuela, en los ratos libres, lo enviaba a traer leña. El motivo era, según sus propios términos, "que yo era en ese tiempo el único hombre que había en la casa porque mi papa estaba en Puerto Golfito junto con mis tres tíos". Aquellos hombres, que muy probablemente trabajaran en las bananeras

del pacífico sur de Costa Rica, durante el período en que la UFCo trasladó sus operaciones desde Limón (Viales, 1998; Goluboay & Vega, 1988 y Carcanholo, 1978), seguían siendo un referente masculino pues "mandaban cada 15 días la plata para pagar lo que se debía". WOZP, por su parte, cumplía su lugar en la división sexual del trabajo familiar, cumpliendo los trabajos asignados por su propia abuela. Así, jaló leña, desyerbó sembradíos de frijoles y de camote, que luego combinó con el trabajo en una "fábrica" de elaboración de escobas en su Alajuela natal (EPS-WOZP, 1978, pp. 115-116).

De esta manera, la información disponible refuerza la tesis sobre la importancia del trabajo, a temprana edad, en la construcción de la hombría. Esto también ha sido detectado por Rodríguez (1997, p. 84), en sus entrevistas a hombres campesinos en la zona sur de Costa Rica, en la década de 1990. Según apunta esta autora,

> (…) estos hombres se iniciaron en el trabajo desde niños; en principio, realizando labores compartidas con la madre y las hermanas como la cría de animales domésticos y ordeño. Pero alrededor de los 8 años en promedio, se dice que fueron a trabajar al campo, en compañía de su padre o de otras figuras que ejercieron dicha función; y ahí empezó una seria competencia por demostrar el valor y la fuerza.

Si no cumplían eran "descalificados como hombres y sometidos a crueles castigos". Efectivamente, eran castigados "con 'garrote', con 'palo de tajona', con la cubierta del cuchillo o con el lomo del machete", es decir, con las extensiones corporales de los otros hombres.

Así, a lo largo del siglo XX, el trabajo agrícola fue fundamental para la definición de la masculinidad, ya fuese porque los niños caminasen hacia el mundo laboral de la mano de otros hombres o de las mujeres, de acuerdo con la división sexual del trabajo. Esto implicó que hombres y mujeres jugaran un papel fundamental en el proceso de construcción de la identidad masculina de los niños. De esta suerte, y si bien la homosocialización —entendida como la participación masculina en la construcción de la hombría— fue importante, el papel de las mujeres en dicha conducción no fue despreciable para algunos.

Podría proponer que la masculinidad inducida por expectativas femeninas, fue un mecanismo de configuración identitaria que no actuó en el vacío ni independientemente de los referentes masculinos. Más bien deberíamos proponer que homosocialización e inducción masculina vía expectativas femeninas, interactuaron en la construcción de la identidad de los hombres. La influencia de las mujeres en la construcción de la hombría en la ciudad de México, ha sido ya estudiada por Gutmann (2005).[11] En este sentido, quizá habría que matizar la afirmación de Joseph-Vincent Marqués quien, al hablar de la homosocialización, sostiene que "el varón que internaliza plenamente el mensaje patriarcal" se relaciona "preferentemente sólo con varones". Esto estaría asociado a la tesis sostenida por este autor de que los hombres son, por definición, "importantes" y que, por consiguiente, sólo se puede adquirir importancia a través de la relación con personas importantes (Marqués, 1997, p. 27). Las mujeres, sin duda alguna, resultaron figuras relevantes en la construcción identitaria de los niños en su paso a la hombría.

Debo hacer otra observación en relación con los mecanismos de configuración identitaria. Como he venido sosteniendo, en algunos casos la conducción de los niños hacia la hombría estuvo marcada por hitos significativos. Es lo que, siguiendo a Bourdieu (2002, p. 40), he designado como *ritos de institución*. Bourdieu señala que se trata de una operación de "diferenciación que tiende a acentuar en cada agente, hombre o mujer, los signos exteriores más inmediatamente conformes con la definición social de su diferencia sexual o a estimular las prácticas adecuadas para su sexo…". Estos ritos estuvieron fuertemente asociados al rendimiento laboral, así como a la medición con otros hombres. Sin embargo, cabe destacar que no en todos los relatos se encuentra presente una clara alusión a este tipo de hitos que puedan ser leídos como ritos de institución. Aún así, el trabajo funcionó, de manera constante, como mecanismo estructurante de la identidad masculina. Su ejecución permitió que los niños merecieran el calificativo cultural de la hombría.

La explicación a una más o menos estable continuidad de tales parámetros identitarios se

[11] A diferencia de lo aquí anotado, en el caso de Gutmann la preocupación está orientada más hacia la manera en que las mujeres "instigan" los cambios de los hombres.

puede encontrar en cuatro elementos que fueron constantes a lo largo del período estudiado, para la gran mayoría de los sujetos: a) las condiciones de pobreza, b) las estrategias de sobrevivencia desplegadas por las familias frente a tales condiciones de dureza y adversidad, c) la exigencia sobre los sujetos particulares para hacer frente a tales circunstancias por la vía del trabajo, y d) el carácter de género subyacente en los tres elementos anteriores.

3. De niños a hombres… ¿qué sucedió con la adolescencia?

Una acotación cabe al respecto de la forma en que estos tres elementos pudieron operar en la conformación identitaria de la población de trabajadores agrícolas del interior de Costa Rica que he venido estudiando. Y es que, en el pasaje de la niñez a la hombría, tal parece que no fue común que mediara la adolescencia. La perspectiva que puedo ofrecer aquí es ciertamente limitada, pues esta apreciación se basaría en la escasa mención de dicha categoría en los relatos estudiados. Es decir, fue común que los sujetos mencionaran la niñez como etapa vital, a la que soliera seguir la hombría, sin que se mencionara la adolescencia.

No obstante lo anterior, en su autobiografía JRAE (EPS-JRAE, 1978, pp. 94-94) señala que, si su niñez había sido difícil, su "adolescencia fue increíble". Las dificultades de la "adolescencia", según el relato de este hombre —quien nació en 1945—, estaban asociadas a las múltiples "faenas de la finca" —ubicada en Palestina de Limón— que debían ser asumidas por él y su hermano, ante las limitaciones corporales de su padre. Para aproximarnos a una explicación tentativa de porqué podría producirse esta mención por parte de JRAE, varias observaciones caben al respecto.

Un primer elemento a considerar es que JRAE, al describir el contexto de su "adolescencia", señala que tenía una "corta edad", si bien no la especifica. No obstante, ésta debió ser posterior a la escuela primaria.

Una segunda consideración puede hacerse a partir de la comparación con los congéneres contemporáneos. GBE (EPS-GBE", 1978, p. 202), quien nació en 1942, apenas tres años antes que JRAE, decía que ya era "medio peón" a la edad de doce años, que había tenido la primera relación sexual a los quince y que deseaba casarse a los dieciocho. En este contexto él señala que "muy joven empesaba a pensar en casarse para tener mis cosas". Tal parecía que el término que JRAE usaba para la temprana hombría estaba asociado al de la "juventud" y no al de la "adolescencia", como lo hacía JRAE.

Una tercera consideración, sobre la que cabría profundizar en otras aproximaciones, está asociada al momento en que escribe JRAE. Sobre esto cabría preguntarse, en qué medida en este momento de escritura autobiográfica está socialmente posicionada la categoría de la "adolescencia", de manera tal que pueda incidir en la lectura retrospectiva de su vida. La respuesta sobrepasa los límites de mi aproximación; sin embargo esto es posible.

En todo caso cabría anotar, en cuarto y último lugar, que perspectivas más recientes de la adolescencia parecieran calzar con la definición de adolescencia brindada por JRAE, fuertemente asociada al trabajo. Ubicados a finales de los años de 1990, Muñoz y Calderón (1998, p. 17) han señalado que en la pubertad —asociada, biológicamente, al inicio de la adolescencia—, "se inicia una etapa de la vida un poco nebulosa, la cual idealmente se encuentra dedicada al aprendizaje de una actividad a ejercer en la vida adulta y la maduración personal". Esta etapa nebulosa parece corresponder con la descripción de JRAE. No obstante, entre otros sujetos estudiados, también pareciera experimentarse un período en el que se produce este proceso de aprendizaje laboral no denominado como adolescencia. En algunos casos, como hemos visto, se utiliza el concepto de "medio peón" y, en general, este proceso es parte del momento final de la niñez y de transición hacia la hombría.

De lo dicho que sea útil seguir, propongo la recomendación de Muñoz y Calderón, ya citados, respecto del "carácter cultural de la definición" de adolescencia, que obligaría a considerar su expresión —o la falta de ella, debo agregar— en contextos históricos diversos.[12]

12 Quiero agradecer al Dr. Ronny Viales haberme hecho notar esta problemática relacionada con la adolescencia. Sin duda alguna, una mayor reflexión es necesaria, para lo cual cabría estudiar otros grupos ocupacionales y otros momentos históricos.

4. Las niñas: contrapuntos analíticos

Ahora bien, resulta de gran relevancia hacer notar el papel que jugaban las niñas en relación con el trabajo, pues su consideración brinda un contrapunto respecto de la construcción identitaria de los hombres. Aquí sólo brindo una breve aproximación al papel de las niñas, que no busca generalización alguna, pues es necesario ampliar la indagación tanto en materia de fuentes como de reflexión. A pesar de las limitaciones de este trabajo al respecto, esta referencia contribuye a entender mejor la situación de los niños, centro de este artículo.

Así, considerando lo dicho, hay que anotar que el panorama no es monocromático. En los relatos de que dispongo, las niñas solían cumplir, por una parte, con un trabajo suplementario y en apoyo al trabajo doméstico de sus madres. Las evidencias que dispongo, menos abundantes que aquellas alusivas a los niños varones, evidenciarían que este paso no estuvo asociado a momentos de institución como en el caso de los hombres. Pero en ciertos casos era evidente que, así como el modelo de los hombres adultos era fundamental para encausar la identidad de los niños, los modelos de mujeres adultas lo eran para la identidad de las niñas.

La relación que tenían las madres con sus hijas sobre el trabajo guardó una clara diferencia con la que tuvieron con sus hijos. En este sentido, como señala Osborne (1993, p. 135) citando a Chodorow, las mujeres, en tanto madres, producen hijas con capacidad y deseos "maternales". En el significado más tradicional, el término "maternal" hace alusión a las capacidades y necesidades de atender a los demás. Las mujeres, en tanto madres, y los hombres, en tanto no-madres, producen hijos cuya potencialidad de atención a los otros ha sido coartada. Así, las niñas sobre las que disponemos información, vieron desarrolladas sus capacidades y afectos "maternales", como parte de la conformación de su identidad. En este sentido CMS (EPS-CMS, 1978), mujer que nació en la parte oriental del Valle Central de Costa Rica (la Suiza de Turrialba) en 1947, decía que entre los 9 y 11 años de edad:

> (...) acostumbraba ir a la escuela, llegar a la casa a lavar las mantillas de mis hermanitos, limpiar, poner el agua para el café. Luego me iba a jugar con unas vecinitas, yo era la mamá y con una chapa de tapar botella hacía una tortilla de hojas de malanga, cocinaba el sancocho de gallinas y seguíamos jugando mirón mirón (…) cuando mamá se iba a trabajar me dejaba cuidando a mis hermanitos pequeños (EPS-CMS, 1978, p. 38).

En concordancia con su identidad genérica, CMS cuenta que su madre no tenía necesidad de castigarla pues ella "cuidaba muy bien [a sus hermanitos y], les hacía la comida". En este sentido, CMS (EPS-CMS, 1978) estaba conformada según lo que algunas han denominado como seres-para-la-vida-de-otros. Su principal anclaje es la experiencia maternal que, como hemos anotado, trasciende la mera relación biológica, para posicionarse como un conjunto de experiencias totalizadoras de la condición genérica y de la vida cotidiana (Lagarde, 1994, p. 21). Adicionalmente desempeñaba otra serie de trabajos, como "sacar el café de la cáscara y si no sacar achiote…" (EPS-CMS, 1978, p. 38).

En décadas posteriores, ya avanzada la segunda mitad del siglo XX, Sandra (Aseprola, 2003) confirmaba la configuración de su identidad por la vía del trabajo. Ella cuenta que aunque eran "muy pobres", su madre logró asumir los costos de enviarla a la escuela. Con tales sacrificios, Sandra pudo terminar el sexto grado, pero luego fue enviada a trabajar como empleada doméstica a una casa de habitación…

> (...) donde tenía que atender 6 personas, haciendo casi todos los trabajos de esa casa, con 13 años de edad. Para mí era muy difícil por que me tenía que levantar a las 6 de la mañana para comenzar las labores y me acostaba a las 10 de la noche terminando de aplanchar la ropa y tenía que hacerlo implacable, por que la señora era muy delicada. Apenas me pagaban (Aseprola, 2003, p. 137).

Al igual que con los niños pobres, niñas como Sandra debían desempeñar un trabajo de gran relevancia para la economía familiar que, en este caso, estaba caracterizada por la ausencia paterna y el trabajo remunerado de la madre. De ahí que Sandra, como otras niñas, jugó el papel que Anne Bar Din ha denominado como "hijo parental". Esta condición de los niños y niñas suele existir entre familias en condiciones de pobreza que a menudo solo cuentan con la presencia de un progenitor, por lo general la madre. Ésta suele estar "demasiado cargada y abrumada de obligaciones como para

asumir cotidianamente una función expresiva". De ahí que delega tal función en un hijo o hija parental, por lo común la hija de mayor edad, que se hace cargo del papel materno de sus hermanos y hermanas menores. La impronta de este hito vital es significativa para la construcción de las identidades de las niñas quienes, luego de ser hijas parentales, madres sustitutas de sus hermanos, tienen una alta probabilidad de constituirse en madres reales de sus propios hijos (Bar Din citada por Lamas, 1994, p. 42).

Por otra parte, la descripción que hace Sandra del trabajo que realizó en aquella etapa temprana de su vida, muestra el cuadro general de explotación a la que estaba sometida, considerando la dureza de la jornada y de las tareas domésticas, el pago exiguo así como la complejidad de las relaciones laborales con su patrona. El trabajo de Sandra, no obstante, guardaba estrecha relación con la división sexual del trabajo que asigna una connotación muy diferente al trabajo que servía como rito de institución de la identidad masculina de otros niños de su misma edad y condición económica.

Para "ayudarle un poco más" a su madre, Sandra salió de esta casa y, contando con 14 años, fue a una finca bananera en la que laboraba su hermano mayor —el mismo que le consiguió empleo—. En esta bananera cumplió igualmente con una división del trabajo que tendía a segmentar sexualmente el proceso productivo. Ella entró primero a quitarle las flores al banano y luego a seleccionarlo, es decir, no llegaría a cumplir con el trabajo de campo (siembra, corte y transportación, etc.) que correspondía a los hombres, si bien su jornada era igualmente agotadora: "se levantaba a las 3 de la madrugada, para tomar el bus que les recogía a las 4 am y empezar a trabajar a las 6 am. Su jornada llegaba hasta las 7 de la noche" (Aseprola, 2003, pp. 137-138).

Por otra parte, algunas mujeres se desempeñaron desde niñas en el trabajo agrícola y en otros que también eran desempeñados por los niños. Según RJG, cuando él era niño, le tocaba alternar con sus hermanas en la labor de quebrar el maíz, tarea que implicaba cierta dificultad. Él señalaba: "¡Qué duro es pegársele a una tolva llena, solo compensado con el derecho de comerse parte del maíz cocido" (EPS-RJG, 1978, p. 280). Sin duda alguna, esta dureza fue aplicable tanto para los niños como para las niñas.

Sin embargo, la valoración del trabajo de algunas niñas radicaba más en su complementariedad que en su valor por sí mismo. En tal dirección JSA (EPS-JSA, 1978), quien nació en Puerto Limón, Caribe de Costa Rica, en el año de 1942, señala:

> (…) éramos muy pobres, mi mamá compró una finquita y cuando yo tenía 9 años cursaba el tercer grado, mi mamá nos llevó para la finca y salimos de la escuela, allí en la finca yo iba a trabajar con mis hermanos chapiando, sembrando, les ayudaba a mis hermanos a aserrar madera para hacer la casa donde vivíamos. Era de estacones y poco a poco la hicimos con pura sierra de mano (EPS-JSA, 1978, p. 281).

En su relato, si bien la madre compró la finca, fueron los hermanos de JSA los encargados de desempeñar las labores agrícolas de chapea y siembra, lo mismo que de la construcción de la casa, mientras que el lugar en el que se colocaba JSA era de "ayudante" de aquellos. Dado el lugar ocupado por hombres y mujeres en la división sexual del trabajo y del mundo, y dada la connotación que adquirió el trabajo para la conformación de la identidad masculina en edades tempranas, esto es más que una mera sutileza del lenguaje. Significaba la configuración de una identidad diferenciada a la de los niños en su proceso de convertirse en hombres.

El que las niñas ocuparan un importante lugar como hijas parentales, lo que solía conducirlas a un lugar diferenciado en la división sexual del trabajo, y el que su trabajo en la agricultura fuera valorado como complementario, posiblemente haya incidido en la subestimación de su trabajo en la agricultura. Es probable que de esto sea expresión el Censo Agropecuario de 1955 (Cuadro 1). Según éste, del total de trabajadores en fincas, las niñas menores de doce años representaban el 0,4%, frente al 1,5% que constituían los niños del mismo grupo de edad. Las que tenían de doce a menos de quince años apenas representaban el 0,7% (contra un 3,1% de los varones) y las de quince a menos de dieciocho un 1,3% (5,8% en el caso de los hombres).

En cualquier caso, entre las niñas también operó un proceso de construcción identitaria por la vía de la conducción adulta. Para ellas, el modelaje materno fue fundamental, lo mismo que el trabajo, mediante el cual aprendieron a ser mujeres.

Conclusión

Debo señalar que los relatos son desiguales en tanto algunos son más explícitos que otros en cuanto a la relevancia de ciertos mecanismos. Sin embargo, a lo largo del período estudiado estos mecanismos —que he diseccionado con fines analíticos—, actuaron de manera interrelacionada. Contando con estas limitaciones, una narración sintética del argumento de este artículo es la siguiente:

Entre los relatos analizados en esta investigación, un elemento clave para el proceso de construcción identitaria de los niños fue su incorporación al mundo del trabajo como una forma de contribuir a la subsistencia de sus familias. A este espacio fueron introducidos tanto por figuras masculinas como femeninas. Estas fueron por lo general, aunque no exclusivamente, de la familia.

En los espacios laborales existieron ciertos mecanismos que contribuyeron a la conformación de la hombría. Hemos podido detectar testimonios en los que existió un hito particular asociado al trabajo, que marcó este pasaje; es lo que, siguiendo a Pierre Bourdieu, puede denominarse como rito de institución. No pocas veces el rendimiento y la medición con otros hombres fueron clave en este asunto. Al respecto, la homosocialización fue otro mecanismo de construcción identitaria de gran relevancia.

También, en muchos casos, el proceso de introducción en el mundo del trabajo implicó que los niños fueran ocupando-el-lugar-del-padre, lo cual sucedió por dos grandes vías. La primera, cuando los padres llevaron a sus hijos a ayudarles en sus faenas, trabajando a la par suya. Es decir que, por esta vía, los padres introdujeron a sus hijos. La segunda introducción hacia la ocupación-de-aquel-lugar, se produjo cuando los padres faltaron por alguna razón, ya fuera que estuvieran enfermos, que hubiesen migrado o abandonado a la familia. Una vez sucedido esto, los niños debieron asumir, de forma más tajante, aquel-lugar-vacío. En este caso, otros hombres pudieron contribuir con esta introducción, pero también pudieron hacerlo las mujeres, llevándolos a ocupar un papel activo en la proveeduría, de acuerdo con el lugar masculino en la división sexual del trabajo. Se trató de un lugar de reemplazo. En este proceso las mujeres también contribuyeron a la construcción de la identidad de los hombres.

Por último, debo hacer algunas observaciones al respecto de la construcción identitaria de las niñas. En primer lugar, la evidencia muestra que así como muchos niños fueron conducidos al mundo laboral por los padres —a quienes apoyaron en sus faenas—, las niñas solían cumplir con un trabajo suplementario en apoyo al trabajo de sus madres. Sin embargo, la información disponible no evidencia que en la construcción de su identidad, asociada al trabajo, fueran necesarios ritos de institución como en el caso de los niños. Sin embargo, así como fue importante la homo-socialización entre estos últimos, la socialización por la vía materna cobró gran vigencia entre las niñas. El trabajo en apoyo a las madres fue significativo, de lo cual es indicador el papel de las niñas como hijas parentales. No disponemos de la información necesaria para afirmar que también los niños jugaron un papel equiparable al de sus pares femeninos.

De esta suerte, en la configuración de la identidad de las niñas, el trabajo tuvo un papel de relevancia, en el contexto de las necesidades de la economía familiar. No obstante, el valor simbólico fue claramente distinto al que tuvo para los varones. Tanto para hombres como para mujeres, el trabajo en función de los otros fue importante, pero desde lugares diferentes en la división sexual del trabajo. La feminidad estuvo más asociada a la valoración del trabajo como complemento que a su valor por sí mismo, mientras que la masculinidad estuvo regida por la demostración del propio logro.

Lista de referencias

Acuña, V. H. (1991). "Capitalismo y Luchas Sociales". En V. H. Acuña & I. Molina. Historia Económica y Social de Costa Rica 1750-1950. 1 ed. San José, C. R.: Editorial Porvenir.

Acuña, V. H. (1989). La historia oral, las historias de vida y las ciencias sociales. En E. Fonseca (Comp.) Historia: Teoría y métodos. San José, C.R.: Educa.

Amador, J. L. (2006). Infancia, adolescencia y cultura en la hacienda cafetalera tradicional. El caso de Cachí en los años 1950. *Vínculos. Revista de antropología del museo nacional de Costa Rica*, 19(3-4), pp. 77-93.

Artilez, R. (2007). Entrevista. Managua, Nicaragua, 20 de Agosto.

Aseprola (2003). Lo que hemos vivido: luchas de

mujeres bananeras. San José, C.R.: Asociación de Servicios de Promoción Laboral.

Badinter, E. (1993). XY, la identidad masculina. Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma.

Barrantes, E., Bonilla, H. & Ramírez, O. (2005). Costo y condiciones de vida: La canasta de subsistencias en Costa Rica, 1914-1920. R. Viales. Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José, C. R.: EUCR, Cihac.

Botey, A. M. (2006). El muelle Grande de Puntarenas, sus hombres y los procesos de trabajo (1929-1981). *Intercambio. Revista sobre Centroamérica y el Caribe*, 3(4), pp. 65-86.

Botey, A. M. (2005). Las representaciones sociales de la pobreza en la Costa Rica de la década de 1930. En: R. Viales. Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José, C. R.: EUCR, Cihac, Postgrado en Historia.

Bourdieu, P. (2002). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Bourgois, P. (1994). Banano, etnia y lucha social en Centro América. San José, C.R.: DEI.

Carcanholo, R. (1978). Sobre la evolución de las actividades bananeras en Costa Rica. En: Estudios Sociales Centroamericanos, VII (19), pp. 145-203.

Chant, S. & Moreno, W. (2005). ¿'Desintegración familiar' o 'transición familiar'? Perspectivas sobre cambio familiar en Guanacaste, Costa Rica. *Diálogos, Revista Electrónica de Historia* 5(1-2).

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dirección General de Estadística y Censos (1959). Censo Agropecuario de 1955. San José, C. R.: DGEC.

Edelman, M. (1998). La lógica del Latifundio: las grandes propiedades del noroeste de Costa Rica desde fines del siglo XIX. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica, Standford University Press.

Elizondo, W. (2005). El problema de vivienda: Segregación y pobreza urbana en la primera mitad del siglo XX en Costa Rica. En R. Viales. Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José, C. R.: EUCR, Cihac, Postgrado en Historia.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de WOZP (Autobiografías Campesinas, Tomo XXIV). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de JRM (Autobiografías Campesinas, Tomo XXIV). Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de RASH (Autobiografías Campesinas, Tomo XXIV). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de ISM (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 1ª parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de JMMF (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 1ª Parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de GBE (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 1ª Parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de JRAE (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 1ª parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de SSJ (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 2ª Parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de CLSC (Autobiografías Campesinas, Tomo XXV 2ª parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de RJG (Autobiografías Campesinas, Tomo XXVI 1ª parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de Choncito M. J. (Autobiografías Campesinas, Tomo XXVI 2ª parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de AHCh (Autobiografías Campesinas, Tomo XXVI 2ª

parte). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de JSA (Autobiografías Campesinas, Tomo Mujeres). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Escuela de Planificación Social de la Universidad Nacional (1978). Autobiografía de CMS (Autobiografías Campesinas, Tomo Mujeres). Heredia, C. R.: Universidad Nacional.

Garita, C. (2001). La construcción social de las masculinidades. Un reto para la salud de los adolescentes. San José, C. R.: Caja Costarricense del Seguro Social.

Gilmore, D. (1994). Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Barcelona: Paidós.

Goluboay, J. M. & Vega, H. (1988). La actividad bananera en Costa Rica. En: Flacso & Cedal. Cambio y continuidad en la economía bananera. San José, C. R.: Flacso/Cedal/FES.

Gomariz, E. (1997). Introducción a los estudios sobre masculinidad. San José, C. R.: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia.

Gutmann, M. (2005). Hacer hombre: las mujeres y la negociación de la masculinidad en la Ciudad de México. Recuperado el 5 de junio 2006 de: http://www.cubaliteraria.com/delacuba/ficha.php?Id=1828.

Gutmann, M. (1994). Los hijos de Lewis: la sensibilidad antropológica y el caso de los pobres machos. *Alteridades*, 4 (7), pp. 9-19.

Instituto de Estudios en Población (2000). La población costarricense del Gran Área Metropolitana frente a los tiempos de cambio y los roles entre hombres y mujeres. Heredia, C.R.: Idespo.

Joutard, P. (1986). Esas voces que nos llegan del pasado. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: T. Valdés, & J. Olavarría. Masculinidad/es. Poder y crisis, (pp. 49-62). Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 24.

Lagarde, M. (1994). Maternidad, feminismo y democracia. En C. Talamante et al. (Comp.). Repensar y politizar la maternidad. Un reto de fin de milenio. México, D. F.: Grupo de Educación Popular con mujeres, A. C.

Lamas, M. (1994). Maternidad: ¿Qué proponer como feministas? En C. Talamante, et al. (Comp.) Repensar y politizar la maternidad. Un reto de fin de milenio. México, D. F.: Grupo de Educación Popular con mujeres, A. C.

Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés & J. Olavarría (Eds.) Masculinidad/es, poder y crisis, (pp. 17-30). Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres.

Menjívar, M. (2009a). Niñez, pobreza y estrategias de sobrevivencia. Familias campesinas del Valle Central y Guanacaste, Costa Rica (1912-1970). *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, 9(2).

Menjívar, M. (2009b). Historia de hombres y tierras. Construcción de la identidad masculina de trabajadores agrícolas del Caribe de Costa Rica, 1900-1950. Tesis Doctoral. Programa de Estudios de Posgrado en Historia-Universidad de Costa Rica. San José.

Menjívar, M. (2005). Los estudios sobre la memoria y los usos del pasado: perspectivas teóricas y metodológicas. En M. Menjívar, (Comp.), R. Argueta, & E. Solano. Historia y memoria. Perspectivas teóricas y metodológicas. Cuaderno de Ciencias Sociales No. 135. San José, C. R.: Flacso.

Menjívar, M. (2004). De ritos, fugas, corazas y otros artilugios: Teorías sobre el origen del hombre o de cómo se explica la génesis de la masculinidad. *Cuadernos Digitales de Historia*. 9(25).

Mohamed, P. (1996). Writing Gender into History: The negotiation of gender relations among Indian Men and Women in Post-indenture Trinidad Society, 1917-47. En V. Sheperd; B. Brereton & B. Bailey. Engendering History. Caribbean Women in Historical Perspective. Jamaica and London: Ian Random Publishers/ James Currey Publishers.

Muñoz, S. & Calderón, A. L. (1998). Maternidad y Paternidad, las dos caras del embarazo adolescente. San José: C. R.: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia.

Murillo, C. (1995). Identidades de hierro y humo: la construcción del ferrocarril al Atlántico 1870-1890. San José, C. R.: Editorial Porvenir.

Musset, A. (2005). Hombres Nuevos en otro Mundo. Nicaragua de 1980 en los diarios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Managua: IHNCA–UCA.

OIT (1973). Convenio sobre la edad mínima, 1973. Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo (Convenio OIT 138). Recuperado el 23/11/2009, de: http://www.cesdepu.com/instint/oit138.htm.

Osborne, R. (1993). La construcción sexual de la realidad. La 'nueva' definición de la mujer como madre. Feminismos, 14. Barcelona: Ediciones Cátedra.

Reséndiz, R. (2004). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. L. Tarrés (Coord.). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México, D. F.: Flacso, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.

Rodríguez, M. E. (1997). Masculinidad y Cuerpo: una paradoja. Revista de Ciencias Sociales 76, pp. 79-87.

Samper, M. (1990). Generation of Settlers. Rural Households and Markets on the Costa Rican Frontier, 1850-1935. Boulder: Westview Press.

Unicef (2000). Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. San José, C. R.: Unicef, Universidad de Costa Rica, Flacso.

Vega, J. L. (1986). Hacia una interpretación del desarrollo costarricense: ensayo sociológico. 5ª ed. ampliada y corregida. San José, C.R.: Editora Porvenir.

Viales, R. (2005). Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José, C.R.: EUCR, Cihac.

Viales, R. (2005). El régimen liberal de bienestar y la institucionalización de la pobreza en Costa Rica. En R. Viales. Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José, C.R.: EUCR/Cihac.

Viales, R. (1998). Después del Enclave, 1927-1950. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica, Museo Nacional de Costa Rica.

Viveros, M. & Cañón, W. (1997). Pa'brabo… yo soy candela, palo y piedra. Los Quibdoseños. En T. Valdés & J. Olavarría (eds.) Masculinidad/es, poder y crisis, (pp. 125-138). Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres.

Referencia:

Mauricio Menjívar, "Niños que se hacen hombres: conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 995 - 1012.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad*

Carlos Bolívar Bonilla*
Profesor titular, programa de psicología, Universidad Surcolombiana, de Neiva.

Primera versión recibida agosto 3 de 2009; versión final aceptada marzo 3 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo sintetizo una investigación sobre las justificaciones morales acerca de la sexualidad, realizada con dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva (Colombia). Acudo para ello a un enfoque epistemológico cualitativo.*

En las conclusiones propongo la hipótesis de un pluralismo moral infantil sobre la sexualidad y la imposibilidad de encasillar la complejidad del juicio moral en un único sendero teórico. Durante la interpretación de las justificaciones morales ofrezco una comparación de lo hallado entre géneros e instituciones educativas. Finalmente, formulo algunas sugerencias para la educación moral y sexual de los niños y niñas.

Palabras clave: Justificaciones morales, sexualidad, instituido e instituyente, pluralismo moral.

Justificações morais dos meninos e das meninas sobre a sexualidade

• ***Resumo:*** *Neste artigo sintetizo uma investigação sobre as justificativas morais a respeito da sexualidade, realizada com dois grupos de meninos e meninas, pertencentes a uma instituição educativa pública e a uma privada, da cidade de Neiva (Colômbia). Vou para isso a um enfoque epistemológico qualitativo.*

Nas conclusões proponho a hipótese de um pluralismo moral infantil sobre a sexualidade e a impossibilidade de limite a complexidade do julgamento moral num único caminho teórico. Durante a interpretação das justificativas morais ofereço uma comparação do achado entre gêneros e instituições educativas. Finalmente, formulo algumas sugestões para a educação moral e sexual dos meninos e meninas.

Palavras-chave: Justificativo moral, sexualidade, instituiu e instituindo, pluralismo moral.

Moral justifications about sexuality in boys and girls

• ***Abstract:*** *In This article synthesize a research on moral justifications about sexuality. This research was carried out with two groups of male and female children who belong to public and private schools in the city of Neiva - Colombia. The research was done through a qualitative epistemological approach.*

The conclusions propose a hypothesis of a children´s moral pluralism about sexuality and the impossibility to categorize the complexity of a moral judgement in a unique theoretical way. During the interpretation of the moral justifications a comparison is offered of what it was found between genders and institutions. Finally some suggestions are given for moral and sexual education of male and female children.

Key words: moral justifications, sexuality, founded and founder, moral pluralism

-1. Introducción. -2. Diseño Metodológico. -3. Resultados. -4. Conclusiones. –Lista de referencias.

---

* El presente artículo recoge algunos de los aspectos más relevantes de la investigación: Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas cerca de la sexualidad, desarrollada entre agosto de 2004 y julio de 2009. Investigación elaborada como requisito de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, ofrecido por la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación, Cinde. Para ello se contó con el respaldo institucional de la Universidad Surcolombiana, mediante una comisión de estudios aprobada por la resolución 029, del 7 de octubre de 2004, emanada del Consejo Superior.

** Licenciado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá. Psicólogo Social, por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Unad, de Colombia. Magister en Enseñanza Superior, por la Universidad de La Salle, de México. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, por el convenio Cinde- Universidad Surcolombiana, de Neiva. Correo electrónico: bolivarbonilla@hotmail.com

1. Introducción

En este artículo resumo una investigación dedicada a describir, comparar e interpretar, las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad. Parto del supuesto según el cual la moral es una condición de la existencia humana construida en el devenir histórico social de las colectividades (MacIntyre, 1991; Taylor, 2004/2006) susceptible de abordaje hermenéutico. Por ello, desarrollo la interpretación en constante referencia al contexto cultural de los participantes y las participantes: la ciudad de Neiva (Colombia).

En consecuencia, adopto sobre la moral una concepción que toma distancia de las propuestas racionalistas (Kant, 1785/2004; 1797/1993), empiristas (Hume, 1740/1999; 1751/2003) y analíticas del lenguaje (Moore, 1959/1997). Con base en Habermas (1987/1991; 1983/1994; 1985/2002), defino la justificación moral como asequible mediante la interpretación cognitiva afectiva, y como propia de la acción orientada por normas y valores, como la capacidad comunicativa y deliberante que faculta a todo ser humano para participar en el uso público de la razón, entre individuos libres e iguales. Por estos planteamientos, la concepción de justificación moral que aquí asumo vindica la indagación por razones y sentimientos morales.

Esta mirada sobre la moral corresponde, además, a la oferta de la modernidad crítica (Cortina, 2003) que ve necesario articular una ética racional de principios universales con una ética de la intersubjetividad, donde esté presente la constitución del sujeto moral como una relación concreta con otros. Se trata de cuestionar el excesivo crédito del proyecto ilustrado en lo racional cognitivo, en el formalismo deontológico del juicio moral y en un sujeto moral abstracto.

Perspectiva que se puede apoyar con las propuestas de Thibeaut (1992) y Benhabib (1990), pues en todas ellas se comparte la crítica a las divisiones artificiales para el mundo de la vida moral, entre sujetos abstractos y concretos; entre vida buena y justicia.

La sexualidad humana. Con base en Katchadourian (1979/2000), Balderston & Guy (1998) y Belgich (2004), la sexualidad también se asume como una construcción histórica social que remite a los significantes y significados elaborados en una cierta época, que posibilitan a los sujetos una determinada relación con su propio cuerpo y con los demás. La sexualidad compromete las dimensiones anatómico-fisiológicas, psicológicas y culturales de los seres humanos, en un ejercicio que involucra lo corpóreo, lo emotivo afectivo y lo intelectual social.

Se comparte que el género es la construcción cultural de la diferencia sexual (Lamas, 1997) y una categoría potente que permite cuestionar el determinismo biológico supuesto en las relaciones entre hombres y mujeres y en las orientaciones afectivas sexo eróticas. Es de advertir que el género no se reduce a la polaridad de un mundo conformado exclusivamente por hombres y mujeres. Esto implica la aceptación de la diversidad sexual (Viveros, Rivera & Rodríguez, 2006; Casati, 2008) que defiende el movimiento Queer, y su insistencia en que la sexualidad sea estudiada no sólo en sus interacciones con la categoría de género sino, además, con otras como las de clase y etnia.

Estos últimos argumentos permiten destacar ahora las relaciones entre moralidad y sexualidad. Además de lo dicho, la sexualidad se concibe también como una experiencia que involucra los dominios de lo personal, lo social y lo moral, lo que presenta dificultades para encasillarla en uno solo de ellos (Guisán, 1990). En la actualidad, pensadores como Giddens (2006, p. 13) señalan que la intimidad es un asunto que compromete la democracia en una afectación de doble vía. Por un lado, la calidad de los vínculos afectivos de las parejas se ve afectada por las condiciones políticas y económicas de la sociedad. Por otro, el tipo de vínculos amorosos repercute en las condiciones de interacción personal requeridas para la vida social.

El trabajo se justifica al argumentar que los nexos entre moralidad y sexualidad poseen implicaciones significativas, poco exploradas en los niños y niñas, para la constitución del sujeto moral y sus interacciones personales íntimas y públicas. Interesa hacer notar que el ejercicio de la sexualidad no nace ni se agota en la esfera de lo íntimo. Existe un contexto socio cultural que lo orienta y una repercusión de su vivencia en ese contexto. Para el sociólogo citado, "La intimidad implica una absoluta democratización del dominio interpersonal, en una forma en todo homologable con la democracia en la esfera pública".

Por lo dicho, conocer las justificaciones morales de los niños y niñas resulta provechoso para sugerir orientaciones al respecto de una educación moral y sexual, que propicie formas de convivencia caracterizadas por la equidad e igualdad en las relaciones de género. Así como en el respeto a la diversidad de orientaciones afectivas y sexo-eróticas.

2. Diseño metodológico

En correspondencia con el referente conceptual, los intereses de conocimiento y los objetivos de la investigación, opto por un enfoque epistemológico cualitativo (Taylor & Bogdan, 1987/1998; Deslauriers, 2005). El diseño metodológico elegido es el estudio de caso múltiple (Pérez, 1994; Stake, 1995/1998).

Tres grandes momentos permiten desarrollar el estudio: uno, de acceso y familiarización con el ámbito y el fenómeno en estudio. Otro, de construcción de la información con los participantes y las participantes, y uno final, de interpretación y elaboración teórica. Para este último acudo a la oferta técnica del proceso de codificación progresiva —Abierta, Axial y Selectiva— ofrecido por Strauss & Corbin (1998/2002), sin que la investigación pretenda seguir todos los pasos recomendados por ellos ni producir teoría fundamentada.

La técnica primordial para dialogar con los niños y niñas es el taller lúdico, concebido como un encuentro conversacional ameno entre los escolares y el investigador, nucleado por una actividad específica desarrollada a manera de juego. Con cada grupo realizo tres tipos de talleres: uno de familiarización con los niños y niñas, cinco de indagación sobre las justificaciones morales, y uno de devolución de la información a los participantes. Técnica del taller que se triangula con la realización de 20 entrevistas en profundidad y el dibujo infantil. Los cinco talleres —iguales para cada grupo— sobre las justificaciones, son:

1. Descubrir las Pinturas (Mixto). Se invita a los cinco niños y cinco niñas a elegir una pintura, de la cual no conocen el dibujo, para que concursen acerca de quién puede describir con mayor detalle su contenido. Los dibujos corresponden a un chico y una chica en una cama, semidesnudos y besándose. Una mujer embarazada. Unos niños jugando con muñecas. Un hombre y una mujer besándose. Una muchacha con minifalda y escote. Dos hombres de la mano. Un niño barriendo. Dos mujeres besándose. Una niña jugando fútbol. Una modelo en ropa interior.

2. Telenoticiero (mixto). Se invita a los participantes y a las participantes, por parejas, a concursar en la presentación de un telenoticiero; un niño o niña lee las noticias y el otro (o la otra) presenta los comerciales. Para ello se prepara una escenografía apropiada y se distribuye un listado de noticias que han circulado por medios locales y nacionales, relacionadas con casos de abuso sexual, el matrimonio gay, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida, la homofobia, el encarcelamiento a un hombre por tocar las nalgas de una mujer, la aprobación del aborto, entre otras.

3 y 4. Reconstruir La Historieta (realizado por separado con niños y niñas). Cada participante escribe su interpretación de una secuencia de cuatro cuadros, en los cuales aparecen un chico y una chica conversando, los mismos personajes besándose, la misma pareja desnudándose y, finalmente, la chica embarazada. Cada niño y niña lee y explica su historieta.

5. Las "Cosas" de los Hombres y las Mujeres (Mixto). En una caja de cartón se ponen 40 tiras de cartulina con los nombres de 20 objetos y 20 oficios o actividades. Cada chico o chica saca, al azar, cuatro tiras y explica por qué cree que ese objeto u oficio es del hombre, de la mujer, o de ambos.

Se trabaja con cinco niños y cinco niñas pertenecientes a una institución educativa pública e igual número de chicos y chicas de una institución educativa privada, de la ciudad de Neiva, Colombia. Los escolares tienen entre 10 y 11 años de edad. En el estudio se caracteriza el devenir histórico social de la ciudad de Neiva, que amalgama hoy un pasado pastoril (Tovar, 1996), de costumbres y educación conservadoras propias de la moral cristiana (Ramírez, 1996; Acebedo, 2005) con un presente de emergencias industriales (petróleo y generación eléctrica) y nuevas dinámicas sociales y educativas (movimientos sindicales, estudiantiles y de gays, lesbianas, travestis y bisexuales —GLTB—). Todo ello en el marco de los grandes fenómenos nacionales de exclusión, pobreza y violencia que afectan a las mayorías.

Los niños y niñas también se describen en sus similitudes y diferencias relativas a composiciones

familiares, niveles educativos de los padres y madres, y ocupaciones laborales; uso del tiempo libre, discurrir cotidiano en la institución escolar, acceso a TICS. De la misma forma, de cada institución se ofrece una caracterización básica, tanto en planta física como en ambiente educativo.

3. Resultados

En la etapa de **Codificación Abierta,** mediante el microanálisis, decanto las razones y sentimientos que estructuran las justificaciones, para presentar una descripción inicial de las mismas. Detecto cinco temas de sexualidad emergentes de las conversaciones con los niños y niñas en los talleres y entrevistas: enamoramiento y noviazgo; género y relaciones de género; identidad y orientación sexual; relaciones sexuales, matrimonio y embarazo; abuso y maltrato sexual.

En estos temas construyo 26 códigos correspondientes, en unos casos, a agrupaciones de justificaciones por palabras o frases de los participantes que guardan una semejanza reiterativa y significativa para juzgar la sexualidad; en otros, a justificaciones con palabras o frases singulares o atípicas, en el contexto de las participaciones infantiles.

Esta Codificación Abierta permite visualizar, descriptivamente, lo común y lo diferente en las justificaciones morales de la institución educativa pública y la privada, especificando razones y sentimientos por género y por institución. Ofrezco a continuación una síntesis de tal comparación.

Es común observar en las justificaciones de los dos casos y géneros una tendencia dominante, conformada por un conjunto de razones relacionadas con obedecer al adulto, cumplir deberes por ellos impuestos y acatar prescripciones religiosas. Razones que se combinan con otras referidas a la igualdad de género, de trato respetuoso y protección de sí mismo y de los demás. En cuanto a los sentimientos morales que acompañan esta tendencia, se mencionan el respeto al adulto y la responsabilidad.

Lo diferente se resume en el mayor énfasis de las razones religiosas en la institución pública, unido allí a una defensa del homosexualismo, el uso de la violencia física y el rechazo al aborto. En la institución privada el énfasis recae en razones alusivas al diálogo y la concertación para resolver conflictos, junto con un rechazo al homosexualismo y una defensa del aborto. Los sentimientos de solidaridad y compasión son más notorios en la primera institución. Los de vergüenza e indignación, asociados al homosexualismo, en la segunda.

Por géneros, se destacan en las niñas razones contra la infidelidad y el engaño, y en favor de la madurez y la diferenciación entre amor romántico y sexo. Los chicos expresan razones acerca de su placer erótico y su superioridad frente a las mujeres. Son aquí más notables los sentimientos de respeto mutuo y empatía entre las chicas, y los de menosprecio entre los niños.

Para avanzar a un nivel interpretativo la **Codificación Axial** posibilita reorganizar los anteriores 26 códigos, a partir de una nueva categoría emergente de los datos, denominada **Criterio Moral.** Se trata de la(s) palabra(s) más usada(s) por los niños y niñas para discernir la corrección o incorrección, lo justo o injusto o lo bueno de lo malo, en los temas de conversación.

Con base en lo expuesto, interpreto que existen diversos criterios infantiles para juzgar un mismo tema de la sexualidad; por ejemplo, considerar la corrección del noviazgo o las relaciones sexuales: i) desde el cumplimiento de las normas impuestas por las personas adultas; ii) a partir del gusto o placer que reportan; iii) basándose en el consentimiento por acuerdo dialógico mutuo; o, iv) por advertir que no se produzca daño alguno entre las personas.

En el caso de las relaciones de género, un criterio consiste en el reconocimiento de la igualdad y la equidad, y otras veces, en desconocer estas cualidades para atribuir una superioridad a los hombres sobre las mujeres. En cuanto al homosexualismo, se oscila entre el reconocimiento respetuoso y el rechazo. En el primer caso, se admite la posibilidad de que estas personas adopten niños o niñas mientras que, en el segundo, se reprueba esta opción. Un criterio intermedio lo constituye censurar el homosexualismo en público y aprobarlo en privado.

Acerca del aborto, unos participantes lo rechazan para defender la vida de la criatura por nacer, responsabilizando a la madre por su vida. Otros, lo aprueban, invocando la vida de la madre (en especial si es muy joven) y señalando el perjuicio de la maternidad a su juventud. También se acepta suspender el embarazo por violación y se niega en casos de corresponder a motivos de

enamoramiento.

La categorización axial presentada posibilita pensar que los diferentes criterios morales empleados por niños y niñas para justificar los asuntos de la sexualidad aquí tratados, son unas veces compatibles, y otras, incompatibles. Se consideran compatibles criterios como los del respeto a la norma impuesta por la persona adulta, con el respeto a las prescripciones religiosas, pues en ambos casos se trata de cifrar la corrección de la acción en mandatos externos al sujeto.

También, dialogar para llegar a acuerdos mutuos, contar con el consentimiento de la otra persona y conocerse de modo amplio, puesto que el criterio básico común es el de decidir por sí mismos mediante el diálogo. Sin embargo, resulta incompatible el carácter heterónomo de juzgar la sexualidad desde lo dictado por otras personas, frente a juzgarla desde la consideración de razones propias entre pares.

En el mismo sentido interpretativo, justificar moralmente la sexualidad desde el criterio del placer individual que representa, no resulta concordante con el criterio del cuidado de sí y del otro u otra. Esto porque, en el primer caso, algunos niños anteponen su interés personal, como el de justificar tocar a las niñas si tienen un cuerpo provocativo o usan prendas como la minifalda. También ver pornografía o aprobar el acudir donde las prostitutas. En el segundo caso, se privilegia el bienestar mutuo, como cuando se defiende la adopción de niños o niñas por parte de homosexuales con la condición de que el niño o niña manifieste su consentimiento y la pareja adoptante no les haga daño.

4. Conclusiones

Ante la necesidad de comprensión de la variedad de criterios morales presentes en las justificaciones infantiles, procedo a la **Codificación Selectiva.** Concluyo que una nueva categoría puede permitir una mirada interpretativa de conjunto o integradora de lo planteado: se trata del **Pluralismo Moral.** Según lo expuesto, la variedad y complejidad de las justificaciones morales de los niños y niñas desbordan una lectura interpretativa desde una única orientación ética, así como la imposibilidad de establecer entre ellas una jerarquía.

Esta conclusión me permite cuestionar el reduccionismo explicativo de lo moral presente en las diferentes teorías éticas. Los chicos y chicas no siempre ven los conflictos morales sexuales como dilemas entre derechos y deberes en perspectiva de justicia, como lo plantea la ética deontológica (Piaget, 1932/1974; Kohlberg, 1992). Tampoco los aprecian como fenómenos que remiten únicamente a la no violencia y la responsabilidad, según la propuesta de la ética del cuidado y la atención (Gilligan, 1985; Noddings, 2002). Aparecen también lecturas interpretativas plausibles, aunque igualmente parciales, desde éticas como la hedonista (Fernández, 1999/2002; Aguirre, 2004; Bossi, 2008) y la del reconocimiento (Honneth, 1997; Fraser, 1997), entre otras.

De manera que, ninguna de las orientaciones éticas señaladas es suficiente para comprender las justificaciones estudiadas. Éstas se pueden interpretar mejor como propias de un pluralismo moral sobre la sexualidad, comprensible como construido por los participantes y las participantes en las interacciones con sus ambivalentes contextos y agentes familiares, escolares y sociales; ambivalencia inherente a los procesos histórico-sociales de creación de todas las instituciones.

Para autores como Castoriadis (1983/2003; 1989/2003) y Beriain (2005), la creación de las instituciones sociales se da como resultante de las tensiones entre fuerzas de significaciones imaginarias instituidas e instituyentes, que configuran en la subjetividad de cada época, colectivo humano y sujeto, modos de pensar, sentir, actuar y valorar o juzgar moralmente. De esta forma, en cada momento histórico las sociedades y seres humanos viven en la ambivalencia del cambio y la conservación.

En esta perspectiva, Bauman (2004, p. 17) considera que la moral es una condición humana constituida por la ambivalencia, y que una moral no ambivalente es una imposibilidad existencial. Para él:

> Las afirmaciones, contradictorias, aunque por lo general hechas con igual convicción: "El ser humano es esencialmente bueno, y únicamente debe ser guiado para actuar de acuerdo con su naturaleza" y "El ser humano es esencialmente malo, y debe impedírsele actuar conforme a sus impulsos" son equivocadas. En realidad, el ser humano es ambivalente en términos morales.

Desde tal enfoque, en esta investigación afirmo que las justificaciones de los niños y niñas expresan un pluralismo moral ambivalente en sexualidad si se consideran, en primer lugar y en sentido blando, sus diversos criterios morales. No se desconoce que, en un sentido estricto y teórico, el pluralismo, en general, nace como una postura filosófica que se caracteriza por configurar una antítesis del monismo dogmático de las concepciones rígidas del mundo y las explicaciones unicausales de sus problemas (Sevilla, 2003).

A cambio, el pluralismo ofrece una mirada de la realidad como multidimensional, en la cual sus problemas pueden ser acometidos desde diferentes puntos de vista, destacando en ello la condición del contexto histórico social de los problemas y actores sociales involucrados. Esta posición filosófica admite la infinitud del universo, su inconmensurabilidad, y la posibilidad de múltiples mundos (Bruno, 1584/1981). Además, la inexistencia de fundamentos últimos o superiores de determinada concepción moral o de vida buena. De allí deviene el pluralismo moral.

En concordancia con lo planteado, se defiende la hipótesis del pluralismo moral infantil en sexualidad, por la coexistencia de justificaciones con criterios diferentes e incompatibles en torno a los mismos temas y situaciones tratados. Hipótesis que se considera significativa si se tiene en cuenta que para Cortina (2003), el pluralismo moral de las sociedades liberales actuales debe ir mucho más allá de la simple coexistencia de diversas concepciones morales. Ella considera que mediante una ética que integre máximos morales de vida buena, con mínimos de justicia, se puede aspirar a pasar de la coexistencia a la convivencia respetuosa en la diferencia. Lo anterior constituye una valiosa oferta para la educación ética de los niños y niñas.

De conformidad con los planteamientos teóricos de esta investigación, se argumenta a favor de una interpretación de dicho pluralismo moral infantil, desde las condiciones sociales, familiares y educativas heterogéneas que están viviendo los chicos y chicas. Estas condiciones se sintetizan aquí, por ejemplo, en la amalgama de contradictorias concepciones sobre la niñez (Aries, 1987) y su educación moral y sexual.

En unas concepciones al niño o niña se le trata como un objeto de tutela adulta, incapaz de autonomía y potencialmente dispuesto a la concupiscencia, para justificar una educación impositiva y moralista, en la cual su sexualidad es satanizada y reprimida; tal como ha ocurrido históricamente con la presencia de las pedagogías católicas (Muñoz & Runge, 2005) en la ciudad de Neiva y el Departamento del Huila.

En otras miradas, propias de lo que algunos historiadores de la educación llaman las pedagogías ilustradas (Zapata & Ossa, 2006), el niño y la niña son asumidos como sujetos de deseo y de derechos, capaces de construir autonomía. Se propone entonces para ellos y ellas una educación que integre conocimientos científicos con orientaciones para el ejercicio de la sexualidad y la ciudadanía deliberativa; como ocurre al respecto, y entre otros, con el nuevo programa oficial del Ministerio de Educación Nacional.

En la educación de las niñas y niños neivanos participantes en el estudio, se perciben hibridaciones confusas entre los discursos progresistas de los Proyectos Educativos Institucionales, con prácticas escolares tradicionales, más preocupadas por los rituales de escolarización y la disciplina sobre los cuerpos, que por la formación humana.

La educación sexual se reduce así, cuando se ofrece, a una conferencia o taller eventual para algunos escolares, por lo general de orientación biológica. En este ambiente, la ruptura heredada del dualismo cartesiano es clara: por un lado, el énfasis de las estructuras curriculares puesto en conocimientos técnico-científicos; por otro, el desprecio por las experiencias orientadas a la educación de la sensibilidad moral y estética, la corporeidad y la afectividad.

En este orden de ideas es posible concluir con la interpretación de algunas justificaciones morales de los niños y niñas como pertenecientes a las tradiciones y costumbres instituidas en sus entornos, estructuradas sobre el criterio deontológico del deber heterónomo, impuesto por la persona adulta. Así mismo, otras justificaciones —menos comunes y numerosas— pueden concebirse como expresión incipiente de los discursos y prácticas emergentes que abogan por una educación para la autonomía de los chicos y chicas. Como en el caso de aquellas justificaciones que se fundamentan en criterios relativos al cuidado de sí y del otro u otra, en el reconocimiento de las diferencias y en el placer erótico o en la concertación dialógica.

Todas estas condiciones ambivalentes de

vida, instituidas e instituyentes de la moral, pueden reflejarse en múltiples eventos cotidianos significativos para la constitución subjetiva del niño y la niña neivanos. Se citan los casos de las telenovelas, vistas y frecuentemente invocadas por los participantes y las participantes en el estudio, y las fiestas del Sampedro. Estas últimas han dejado de ser una exclusiva representación de la cultura agropecuaria y el folclor tradicional instituidos. Ahora, para mencionar algunas novedades instituyentes, niños y niñas observan la celebración del Sampedro gay y del Rock al San Pedro. El anterior, patrocinado por el gobierno departamental, con la condición para las bandas participantes de arreglar y presentar una canción del folclor regional en ritmo rockero.

En cuanto a los sentimientos morales, concluyo que son en general de poca verbalización en comparación con las razones, en las intervenciones de los niños y niñas. Sentimientos como la vergüenza y la culpa, asociados a situaciones de la sexualidad que comprometen la justicia, la bondad o la maldad en las relaciones interpersonales, aparecen mucho más implícitos que explícitos en los testimonios de los participantes y las participantes, lo cual dificulta su apreciación. Por ejemplo, la vergüenza y la indignación aparecen referidas únicamente al juzgar la homosexualidad.

Este carácter implícito de los sentimientos morales puede reflejarse en expresiones de los niños y niñas como "sentirse bien" y "sentirse mal" que, relacionadas respectivamente con juzgar temas como el del enamoramiento y el abuso sexual, pueden considerarse como indicadoras de la dimensión sensible presente en el juicio moral. Cuando los chicos y chicas justifican su rechazo a noticias como las de abuso sexual, señalando el dolor y sufrimiento de la víctima, allí puede estar obrando un sentimiento como la compasión. Cuando han justificado que se puede abortar si ese embarazo es producto de una violación, por ser un hijo o hija concebido a la fuerza, la solidaridad con la víctima puede asociarse al juicio. Se puede concluir que la justificación moral de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, se encuentra estructurada mediante razones explícitas y sentimientos implícitos.

La dificultad para la expresión de sentimientos puede comprenderse en el marco de una sociedad y una educación que no han promocionado el cultivo ni la manifestación de sensibilidad moral entre sus ciudadanos y ciudadanas y, a cambio, dadas las condiciones crecientes de inseguridad, agresividad y competitividad, los invita a la reserva, el individualismo y el aislamiento (Bauman, 2004).

La solidaridad y la benevolencia son sentimientos morales que, según Nussbaum (2007, p. 34), se encuentran condicionados socialmente y, por tanto, son susceptibles a la educación. Para ella, una sociedad que aspire a incrementar la justicia en aspectos críticos, como la igualdad de género, *"Ha de dedicar una atención sostenida a los sentimientos morales y al cultivo de estos: en el desarrollo infantil, en la educación pública, en la retórica pública, en el arte"*.

Si bien es cierto que la conclusión del pluralismo moral, las razones y los sentimientos implícitos son generales a los dos casos y géneros, también lo es que, de modo más específico, es posible destacar algunas particularidades.

La exigencia de fidelidad en las relaciones de pareja, como respeto por la otra persona y como muestra de sinceridad y honestidad en las relaciones afectivas interpersonales, es una preocupación mucho más clara en las mujeres que en los hombres; situación que puede comprenderse por las diferencias en las significaciones sociales imaginarias: para ellas supone una fuerte descalificación y censura de su dignidad; para ellos naturalidad y orgullo viril.

En el ambivalente contexto señalado atrás, la anterior significación instituida de la fidelidad entra en conflicto con las significaciones instituyentes de las relaciones de género, que abogan por igualdad y equidad en derechos y deberes. Así puede comprenderse que sean las niñas quienes más critican este comportamiento engañoso al juzgar la bondad y corrección de las relaciones de pareja.

Esto último se puede apoyar con la crítica de autoras como Hierro (2003), para quien el principal rasgo característico de la moral sexual tradicional aplicada a lo masculino y lo femenino, es la asimetría en el disfrute del placer. Se acepta que el hombre ejerce su sexualidad para gozar y la mujer para procrear.

No resulta extraña, entonces, otra diferencia relacionada con el reconocimiento más explícito de los niños y niñas sobre el placer como un bien deseado, asociado aquí algunas veces con la pornografía, la prostitución y el doble noviazgo.

Esta doble moral, admite la autora citada, empieza a erosionarse mediante la educación actual que reivindica la igualdad de la mujer en derechos, como el del disfrute del placer sexual.

Las significaciones instituyentes de nuevas relaciones de género también entran en tensión con la discriminación antes comentada pues, muchos chicos y chicas del estudio, justifican moralmente correcta la igualdad entre hombres y mujeres para desempeños tan variados como: la participación política, el estudio, el deporte, el trabajo remunerado, los oficios domésticos y, por supuesto, el amor.

En esta mima ruta, una diferenciación adicional consiste en la percepción de algunos niños y niñas acerca de la culpabilidad relacionada con episodios de agresión sexual. En sus justificaciones, algunos niños suelen atribuir la responsabilidad de estos actos a la mujer, por usar ropas atrevidas o provocadoras de los deseos masculinos incontrolables. Algunas niñas admiten esta responsabilidad.

La anterior justificación moral se vincula con una concepción de la sexualidad que involucra supuestos biológicos y sociales, dirigidos a sustentar diferencias entre los comportamientos de hombres y mujeres. En los estudios compilados y analizados por Badinter (2004), relacionados con el delito de la agresión sexual hacia las mujeres en Francia, la autora resalta que se parte de la idea de concebir a la mujer como dotada de una pasividad masoquista, y al hombre como dueño de una natural virilidad agresiva. De este modo, la defensa de los acusados de agresión sexual se estructura sobre la tesis de que la víctima ha propiciado el acto agresivo.

Sobre el rechazo de los homosexuales por parte de los chicos y chicas de la institución privada, de conformidad con sus propios relatos, esta situación puede comprenderse como una representación imaginaria de la masculinidad y la feminidad perteneciente a la lógica binaria. Lógica excluyente de términos intermedios (Belgich, 2008).

Es decir, que estos niños y niñas pueden estar construyendo el reconocimiento del criterio moral del diálogo y la concertación deliberante entre pares, para validar normas relativas al bienestar de las personas en sus relaciones amorosas, sin considerar como iguales a los homosexuales y lesbianas. Esto porque, según lo dicho en las justificaciones, los homosexuales "dañan" el ser hombre, el ser un macho peleador. Además de estas razones, pero directamente relacionadas con ellas, los homosexuales provocan en estos chicos y chicas un sentimiento de ofensa a su masculinidad, una dificultad para lograr con ellos empatía, que puede ser vinculada con sentimientos morales de indignación y desprecio.

Entre las conclusiones finales, una que deseo resaltar es que, si los niños y niñas están practicando un pluralismo moral en sexualidad, su educación no puede ser moralmente singular o monista. No puede circunscribirse, por ejemplo, a seguir reforzando el carácter deontológico que actualmente posee. Un carácter anclado con frecuencia en la exigencia unilateral hacia los chicos y chicas de acatar deberes y normas emparentadas con una concepción abstracta del bien o de lo justo. Tampoco se puede reducir la educación moral al ejercicio de la argumentación racional. La promoción de experiencias reflexivas orientadas al cultivo y la expresión de sentimientos morales resulta de una complementariedad incuestionable.

Si se admite el pluralismo moral infantil, la educación de los escolares debe apoyarse en un perspectivismo reflexivo de las distintas concepciones que los chicos y chicas poseen, que no puede confundirse con el relativismo acrítico. Según autores como Bruner (2000), el perspectivismo enriquece la capacidad crítica para comprender los fenómenos sociales desde distintas referencias conceptuales y contextuales, y para hallar en ellos virtudes y defectos. Por esta razón, la educación moral integrada a la educación sexual, no debería ni supervalorar ni desestimar ninguna de las orientaciones éticas aquí planteadas.

Los retos cotidianos de la complejidad de la vida moral no pueden reducirse a una preocupación por un único principio o perspectiva del bien. Una educación que parta de reconocer la importancia formativa de reflexionar con los niños y niñas sobre el pluralismo moral, estará más cerca de propiciar valores como la tolerancia y el respeto a la multiplicidad.

Se acepta con autores como Rorty (1991) y Bauman (2005), que la contingencia propia de la vida no garantiza que la educación así planteada conduzca a resolver la incertidumbre que genera la ambivalencia, moral en este caso. Se espera, al menos, que este tipo de educación permita potenciar la capacidad reflexiva de los chicos y chicas para que puedan pensar, sentir, valorar y actuar

en perspectiva de comprender el pluralismo que enfrentan y asumirlo con mayor responsabilidad, para transitar de su simple tolerancia hacia la construcción del sentimiento de solidaridad con todos los seres humanos.

En esta mirada, la reconocida preocupación escolar por una ética deontológica puede equilibrarse, en beneficio de la formación humana de los niños y niñas, con la consideración de las éticas del cuidado, la comunicativa, la del reconocimiento y la del placer. No son estas las únicas; son las que creo que permiten una interpretación parcial y plausible en esta investigación. De ellas pienso que la menos presente en los discursos y prácticas educativas es la de carácter hedonista. No así en las justificaciones de los chicos y chicas.

Intento así hacer complementarias, no excluyentes, las diversa orientaciones éticas, en especial en perspectiva pedagógica o de formación para la ciudadanía. Esto porque no se puede renunciar a la lucha por la coexistencia y convivencia entre personas que poseen distintas concepciones del bien, la moral, la religión o la sexualidad. Porque no se puede ignorar el pluralismo de las sociedades actuales. El ejercicio de la complementariedad ética ve posible llegar al acuerdo consensual sobre mínimos de justicia como equidad, avalados por un contrato social como el rawlsiano.

Por lo argumentado, y por la especificidad de esta investigación, sugiero reconsiderar en la educación moral sexual de los escolares y las escolares el lugar y el concepto del placer en general, y en este caso del sensual. Éste no puede verse como obstáculo para la constitución del sujeto moral y su capacidad de juicio, ni como contrario al saber (Magliano, 2006). Es necesario verlo como un bien propio de la condición humana que puede participar de modo significativo en todas las dimensiones del ser, haciendo más gratificante la existencia.

Los educadores, educadoras, madres y padres de familia, no pueden eludir su responsabilidad en una educación que propicie espacios, tiempos, temas, experiencias y recursos orientados a incorporar el placer sensual como objeto de estudio y medio de formación humana. No pueden dejar que las sensaciones placenteras, los sentimientos morales y las curiosidades e interrogantes que suscitan en los niños y niñas, sólo encuentren ofertas explicativas en la vía clandestina y perversa de la pornografía, como se ve en este estudio.

Mientras la escuela y la familia no asuman esta responsabilidad, la vía antes indicada fomentará enseñanzas que afectarán el juicio moral de los chicos y chicas, como aquellas de que el placer sexual es algo ilegal, que pese a ello se puede y tiene que comprar; que sólo se disfruta de esta manera comercial; que no pertenece al mundo de la familia o que, si se percibe en ella, será visto como algo indebido y muy difícil de comprender, dada su exclusión como tema de conversación o por su franca censura.

Se desprende de estos planteamientos la necesidad de vindicar una educación orientada a la diversidad sexual, pues el placer no es una propiedad exclusiva de los heterosexuales. Una educación que incluya las distintas orientaciones sexuales: gays, lesbianas, bisexuales y heterosexuales, así como las diferentes identidades de género: transgénero, travestis, transexuales e intersexuales.

Esto significa trascender la educación actual, reducida a lo heterosexual. En esta perspectiva, los educadores y educadoras no pueden pensar la educación sexual como dirigida tan sólo a la comprensión, por parte de los niños y niñas, de lo que ocurre a otras personas fuera de la escuela. Más que eso, la educación sexual en y para la diversidad tiene que orientarse a posibilitar la auto comprensión de lo que los niños y niñas sienten, desean y piensan sobre su propia sexualidad.

Lista de referencias

Acebedo, R. J. (2005). Entre el vértigo y la memoria. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Aguirre, S. (2004). Ética del placer. México, D. F.: Trillas (original publicado en 1994).

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Badinter, E. (2004). Por mal camino. Madrid: Alianza.

Balderston, D. & Guy, D. (1998). Sexo y sexualidad en América Latina. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2004). Ética posmoderna. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bauman, Z. (2005). Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (original publicado en 2003).

Belgich, H. E. (2004). Sujetos con capacidades diferentes. Armenia: Kinesis.

Belgich, H. E. (2008). Subjetividad y violencia urbana: Clase, género y racismo. Rosario: Laborde Editor.

Benhabib, S. & Cornell, D. (1990). (Eds). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnanim.

Beriain, J. (2005). Modernidades en disputa. Barcelona: Anthropos.

Bossi, B. (2008). Saber gozar. Estudios sobre el placer en Platón. Madrid: Trotta.

Bruner, J. (2000). La educación puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.

Bruno, G. (1981). Sobre El infinito universo y los mundos. Barcelona: Orbis (Original publicado en 1584).

Casati, N. (2008). Diversidad sexual. En: Subjetividad y violencia urbana. Clase, género y racismo. Belgich Horacio. Rosario: Laborde Editor.

Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria. Buenos Aires: Tusquets (original publicado en 1983).

Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y La institución. Buenos Aires: Tusquets (original publicado en 1989).

Cortina, A. (2003). *La ética discursiva. En: Historia de la ética. Tomo III. La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica (original publicado en 2002).

Cortina, A. (2003). Conferencia: "Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos". Extraído el 20 de octubre de 2008, de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7565%2526ISID%253D347,00.html.

Deslauriers, J. (2005). Investigación cualitativa. Pereira: Papiro.

Fernández, G. M. (2002). Epicuro y su jardín. En: Historia de la ética. Tomo I De los griegos al renacimiento. Barcelona: Crítica (original publicado en 1999).

Fraser, N. (1997). La justicia social en la época de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En: Justicia social. Cátedra Ciro Angarita Bogotá, D.C.: Cijus, Universidad de los Andes.

Giddens, A. (2006). La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra (original publicado en 1995).

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Guisán, E. (1990). *Razón y pasión en ética.* Barcelona: Anthropos (original publicado en 1986).

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós (original publicado en 1987).

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Peñalosa (original publicado en 1983).

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta (original publicado en 1985).

Hierro, G. (2003). La ética del placer. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México (original publicado en 2001).

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica (original publicado en 1992).

Hume, D. (1999). *Del tratado de la naturaleza humana*. Resumen. Barcelona: Libros de Er. (Original publicado en 1740).

Hume, D. (2003). *Investigación sobre la moral*. Buenos Aires: Losada (original publicado en 1751).

Kant, I. (1993). *La metafísica de las costumbres*. Barcelona: Altaya (original publicado en 1797).

Kant, I. (2004). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. México, D. F.: Porrúa (original publicado 1785).

Katchadourian, H. A. (2000). *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución*. 5 ed. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lamas, M. (1997). El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México, D. F.: Porrúa.

MacIntyre, A. (2001). Tras la Virtud. Barcelona: Crítica (original publicado en 1987).

Magliano, R. (2006). El placer en la arquitectónica política. En: Magliano R., Moresca, S. & Ons, S. "Placer y bien. Platón, Aristóteles, Freud", (pp. 99-120). Buenos Aires: Biblos.

Moore, E. (1997). *Principa Ethica*. México, D. F.: Unam (original publicado en 1959).

Muñoz, D. & Runge, A. (2005).Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2* (5), pp. 841-857.

Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad. En: Noddings et al. "Justicia y cuidado" (pp. 15-30). Barcelona: Idea Books S.A.

Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.

Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Métodos I.* Madrid: La Muralla.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Efi (original publicado en 1932).

Ramírez, J. (1996). La educación en el Huila a finales del siglo XX: Monseñor Esteban Rojas Tobar, por la regeneración y por la escuela 1885-1990. En: Historia general del Huila. Vol. 4. Neiva: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes del Huila. Corpes centro oriente. Ecopetrol.

Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Sevilla, J. (2003). Algunas raíces filosóficas del pluralismo en la modernidad. En: Pluralismo, tolerancia y multiculturalismo (pp. 195-232). Madrid: Akal.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Murata (original publicado en 1995).

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia (original publicado en 1998).

Taylor, Ch. (2006). Imaginarios sociales modernos. Buenos Aires: Paidós (original publicado en 2004).

Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós (original publicado en 1987).

Thibeaut, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

Tovar, B. (1996). Región, tradición e identidad: La cultura ecuestre y pastoril de la comarca opita. En: Historia general del Huila. Vol. 5. Neiva: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes del Huila. Corpes centro oriente. Ecopetrol.

Viveros, M., Rivera, C. & Rodríguez, M. (2006). (Comps.) De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina. Grupo de estudios en género, sexualidad y salud en América Latina-Gesam-Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zapata, V. & Ossa, A. (2006). La escuela como base para la consolidación de la propuesta política y moral del liberalismo radical en Colombia. En H. Ospina, M. Narodowski & B. Martínez (Comps.), *La escuela frente al límite: actores emergentes y transformaciones estructurales,* (pp. 109-130). Buenos Aires: Noveduc.

Referencia:

Carlos Bolívar Bonilla, "Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1013 - 1023.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito*

Patricia Guerrero[**]
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Evelyn Palma[***]
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Primera versión recibida noviembre 30 de 2009; versión final aceptada marzo 29 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el siguiente artículo presentamos los resultados de una investigación-acción sobre Representaciones Sociales (RS) de la desigualdad en la educación en niños y niñas en situación de calle. Los principales resultados señalan que los niños y niñas de calle dejan la escuela al sentirse expulsados por las malas calificaciones y los castigos producto de su dificultad de adaptación a las normas de la escuela. En una sociedad neoliberal, que sindica a la escuela como único método de movilidad social, los niños y niñas resienten una expulsión de la sociedad y de la oportunidad de una vida digna para no repetir su propia historia.*
Palabras clave: niños y niñas de calle, educación, movilidad social.

Representações sociais sobre a educação de crianças (meninos e meninas) da rua em Santiago e Quito

• ***Resumo:*** *Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação sobre as Representações Sociais (RS) da desigualdade na educação de crianças da rua. Os resultados principais indicam que as crianças da rua deixam a escola quando se sentem expulsados por as qualificações deficientes e por as punições resultantes das suas dificuldades de adaptação às normas da escola. Numa sociedade neoliberal que sindica a escola como o único método de mobilidade social, as crianças ressentem a expulsão da sociedade e a oportunidade de ter uma vida digna para não repetir a história.*
Palavras-chave: crianças da rua, educação, mobilidade social.

Social representations on education of street boys and girls in Santiago and Quito

• ***Abstract:*** *The following paper shows the results of a social representation action-search about inequalities in street children education. The main results shows that street children leaves school because they feel expel due to bad grades and punishment related to their bad adaptation to school regulations. In a neoliberal society where schools are indicated as the only method of social mobility, such expulsion is an expulsion from society and from an opportunity of a decent life.*
Keywords: street children, education, social mobility.

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Conclusiones. –Lista de referencias.

---

* Este artículo hace parte del proyecto denominado "Estudio de las Representaciones Sociales de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, sobre las dimensiones de la desigualdad (salud, educación, derechos ciudadanos y justicia) en Santiago y Quito". La investigación fue financiada por el concurso "Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe" (2006) del Programa de Becas Clacso-Asdi de promoción de la investigación (2006-2008). Becaria: Patricia Guerrero. Investigación realizada entre marzo de 2007 a diciembre de 2007.
** Patricia Guerrero Morales, Psicóloga, Magíster en Psicología Social Pontificia Universidad Católica de Chile, Master en Sociología Universidad Paris 7, Doctora © en Sociología Universidad Paris 7. Correo electrónico: ps.pguerrero@gmail.com
*** Evelyn Palma Flores, Psicóloga, Egresada Magíster en Psicología Análisis Institucional y Grupos, Universidad ARCIS, Correo electrónico: epalmaf@ucsh.cl

1. Introducción

Las vicisitudes del continente latinoamericano, que goza del triste privilegio de ser la porción más injusta del globo, han generado una profunda marca en las subjetividades de quienes lo habitamos. Para quienes trabajamos en sectores vulnerables, excluidos, pobres, marginados, y oprimidos[1], el temor, la esperanza, la impotencia y la convicción, conviven en nuestros imaginarios. Más aún cuando los vulnerados son niños y niñas que no tienen un hogar, un lugar para construir su historicidad.

Los niños y niñas en situación de calle son objeto de políticas sociales porque están al límite de la ley, "molestan" porque se prostituyen, mendigan, consumen drogas o roban. En algunos lugares ahuyentan a los turistas, en otros, al vivir cerca, bajan el valor de las propiedades. Estos niños y niñas, nuestros niños y niñas, no están fuera de la sociedad, están al lado nuestro, caminan con nosotros y sus vidas son parte y producto de la desigualdad que no hemos podido abordar como sociedad en su conjunto para su resolución. Así su subjetividad se construye desde la experiencia de desigualdad.

El artículo que presentamos es parte de la investigación "Declarando la desigualdad en la calle: Representaciones Sociales (RS) sobre la salud, la educación, los derechos ciudadanos y la justicia de niños en situación de calle, en Santiago y Quito"[2].

En este estudio optamos por la investigación-acción y elegimos la herramienta teórica de las RS como forma de acercarse a la subjetividad de los niños y niñas. La elección no es trivial, sino que se basa en investigaciones previas en que notamos que los programas de asistencia —para poder justificar la entrega de recursos a los organismos financiadores— han convertido a los niños y niñas en situación de calle, en sujetos hábiles en contar sus historias a cada una de las instituciones, seleccionando aquellos episodios que sean adecuados a cada institución, como manera de extraer los recursos que les pueden proveer, necesarios para su subsistencia (Guerrero, 2009). Por lo tanto, sólo en la medida en que nos acercáramos a ellos y a ellas a través de la compañía constante y complementando la palabra con otras estrategias, podríamos llegar a su subjetividad. Trabajamos en dos ciudades, Santiago y Quito, con el fin de colaborar con la circulación no sólo de ideas, sino de metodologías para mirar y escuchar la subjetividad de nuestros niños y niñas. Nuestra idea no fue conmover a quienes realizan las políticas públicas o a la academia, sino denunciar los dolores, las alegrías y los sueños de los niños y niñas.

El estudio mencionado anteriormente aborda detalladamente las RS de desigualdad de los niños y niñas de calle de ambas ciudades, pero para efectos de este artículo, nos interesa reflexionar sobre las RS de las desigualdades que viven los niños en el ámbito de la educación. Hemos seleccionado esta última dimensión porque los niños y niñas muestran cómo la escuela los expulsa, los excluye, y cómo esa expulsión es la vivencia de la marginación social, reproducida al interior de la escuela. Esto cuestiona, desde su propia experiencia, los modelos de igualdad de oportunidades basados en la meritocracia y en la escolarización como único medio de ascensión social.

2. Marco teórico

Los niños y niñas en situación de calle han sido objeto de discusión conceptual tanto entre quienes trabajan directamente con ellos como entre quienes los estudian desde las Ciencias Sociales. A partir de la literatura revisada, ha sido posible distinguir tres perspectivas de aproximación a este fenómeno donde transitan los diferentes autores. Un primer plano es aquel donde se definen los límites de la situación de calle de niños y niñas, distinguiéndose distintos niveles y categorías. El segundo plano es aquel que aborda a los niños y niñas en situación de calle desde una perspectiva de derechos. El tercer y último plano hace referencia al rol que tienen los niños y niñas como actores de su propia situación de calle.

Un tópico frecuente de discusión dentro de los estudios de niños y niñas en situación de calle, lo son las diferencias que se observan al interior de este grupo. Las más comunes son aquellas que se establecen en función de los vínculos que

[1] Quisiéramos remarcar las diferentes formas de referirse a los sectores con que trabajamos; cada uno de estos conceptos forma parte de una tradición en intervención.

[2] Proyecto financiado por el Programa de becas Clacso-Asdi de promoción de la investigación social 2006-2007. *Convocatoria y normas.* El trabajo se hizo en colaboración entre la Escuela de Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, el Departamento de Psicología y el Centro de Estudios en Juventud de la Universidad Católica Silva Henríquez. En este proyecto participaron Jaime Torres, María José Boada y su equipo de ayudantes.

mantienen con sus familias y otras instituciones como la escuela, el tiempo de permanencia en la calle, y el tipo de relaciones y socialización que establecen en este contexto. Estas categorías han permitido generar tipologías de grupos de niños y niñas en situación de calle.

La tipología más frecuente en los estudios sobre niños y niñas en situación de calle es aquella que distingue entre niños o niñas "de" la calle y "en" la calle. La aproximación más clásica a estas definiciones es la que realizan Espert y Mayer para la Unicef. Estos autores distinguen entre niños y niñas "en" y "de" la calle, señalando que "los niños en la calle son aquellos que están en la calle una parte de la jornada del día y regresan a sus casas luego de realizar algún tipo de trabajo que les reporta un ingreso para ellos y/o sus familias" (citado en Torres, 2004, p. 108). Los niños y niñas "de" la calle son quienes no tienen vínculos familiares.

Algunos autores y autoras señalan que no se pueden "(…) caracterizar desde el exclusivo tipo de relación que tiene con la familia, pues hay otro elemento más sustantivo que es la experiencia de vida en la calle, como espacio vital de socialización y construcción de su identidad en una edad que hemos señalado es clave para su desarrollo como persona" (Torres, 2004, p. 122). Así se busca enfatizar que el espacio de la calle opera como espacio de socialización principal, donde se hace la adquisición de una forma de ser, que además es transitoria. Nuestro trabajo contempló niños y niñas "en situación de calle", haciendo énfasis en la idea de que no son, ni "de" la calle, ni "en" la calle, sino que están en un tránsito hacia la integración. Además, nos fijamos en la necesidad de entender la experiencia de socialización de calle.

Nos interesa señalar que pensamos que las **representaciones sociales** constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada, que se establece —a partir de la información que recibe el individuo— de sus experiencias y modelos de pensamiento compartidos y transmitidos. Por lo tanto, para comprender las representaciones sociales de los niños y niñas sobre la desigualdad es necesario conocer sus experiencias, los modelos de pensamiento tomados compartidos por su entorno cercano (Wagner & Elejabarrieta, 1994).

Las representaciones sociales son útiles para comprender conceptos como la desigualdad, porque son una herramienta teórica compleja que nos entrega las siguientes características (Jodelet, 1989; Domínguez, 2001):

- Integra el concepto de las actitudes, entendidas como una disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, contemplando aspectos afectivos, cognitivos y de la acción.
- Organiza la información de distinto tipo y calidad dentro de un campo de representación; se ordenan y jerarquizan los elementos que configuran el contenido de la misma.
- Al describir una representación social debe explicarse también el proceso sociogenético que supone su construcción.
- Integra el concepto de "zona muda", para destacar la necesidad de que una vez terminados los resultados es necesario volver a la población a preguntar por la estructura de las RS captadas por los investigadores e investigadoras (Abric, 2005).

Por su parte, el concepto de **desigualdad** deviene de igualdad que en latín —a**equalis**, que proviene a su vez de **aequus—**, dice relación con lo uniforme, lo parejo, lo justo, en el sentido de conformidad de dos o más cosas iguales; de uniformidad de las partes iguales de un todo. Como adjetivo, derivado del mismo término latino, significa que **igual** es de la misma naturaleza, cantidad o calidad que otra cosa. Ser desigual, por lo tanto, es ser de otra naturaleza, no tener lo mismo o ser de otra calidad.

Nos interesó hacer la diferencia entre los conceptos de Equidad e Igualdad. Estos son dos principios éticos distintos, que no pueden ser asimilados el uno al otro, ni suplantados entre sí. Según Cumsille y Garretón (2007), la equidad apunta a la "igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente" (p.17), mientras que la igualdad refiere a la distancia entre categorías sociales respecto del poder y la riqueza, o sea, al acceso a instrumentos que determinan el poder sobre lo personal y el entorno. Así, entonces, una sociedad puede ser a la vez equitativa y desigual. Es posible que aumente la equidad, no importando cuánta sea la distancia socio-económica, si es que los individuos tienen lo básico para enfrentar la

vida.

En relación con la desigualdad, los autores distinguen cinco dimensiones:

- La desigualdad jurídica o cívica, que consiste en las discriminaciones de derechos y justicia establecidos en las leyes e instituciones para diversas categorías sociales o en las barreras diferenciales entre categorías para el acceso a los derechos y la justicia, establecidos teóricamente para todas y todos.
- La desigualdad económica, consistente en las distancias entre categorías o grupos sociales respecto de la riqueza, el capital, el ingreso o las condiciones de trabajo.
- La desigualdad social, consistente en las diferencias de calidad de vida, capital social, influencia, acceso a redes, organizaciones y participación, uno de cuyos factores puede ser la estructura familiar o la localización geográfica o territorial.
- La desigualdad cultural y educacional, consistente en las distancias en el acceso y manejo de conocimientos y códigos, y en los niveles y calidad de la instrucción.
- La desigualdad política, consistente en la distribución diferencial entre categorías sociales del poder, como capacidad de auto-determinarse y decidir en la conducción general del entorno y de la sociedad.

En relación con la **desigualdad educativa**, a lo largo de la tradición histórica latinoamericana se le ha otorgado a la educación un papel fundamental en el desarrollo de los países, papel siempre asociado a las políticas económicas y sociales del Estado, aun cuando sean diversas las características de éste.

Las oportunidades de empleo aumentan con el crecimiento económico, pero tal incremento no ha sido igual para los distintos sectores de la sociedad, ya que los grupos con menor capital social y cultural tienen menores oportunidades de insertarse en un proceso de modernización que se apoya cada vez más en el conocimiento y la información. La mayor demanda de empleos calificados en una "*sociedad de conocimiento*"[3] sugiere que la flexibilidad del empleo seguirá aumentando en el futuro, incrementando las oportunidades y los riesgos. La movilidad resulta más bien horizontal (dentro de una misma categoría) que ascendente.

De este modo tenemos que la igualdad de oportunidades es un mito de larga data, y la corriente crítica y de las teorías de la reproducción dan cuenta de que "l*as excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países; no contradicen la regla general, sino que la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: la educación no favorece la igualdad de oportunidades"* (Redondo, 2005, p. 95).

Con las corrientes conservadoras y neoliberales, surge el planteamiento de las "escuelas eficaces", el cual pretendió demostrar que existen factores que explican la posibilidad de la igualdad de oportunidades en educación, por medio de insistir en la necesidad de la calidad de las escuelas y los profesores y profesoras. Sin embargo, estos datos presentados se refieren a escuelas específicas de países desarrollados y con características instaladas que las hacen eficaces. En relación con lo anterior, la investigación latinoamericana reciente (Cornejo, Redondo, 2007) reporta que son los procesos al interior de las escuelas y las aulas los que tienen más relación con la calidad de los aprendizajes, siendo éstos de naturaleza psicosocial, especialmente el clima emocional de aula; o lo que se llama también clima escolar, fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y expectativas de los actores (Redondo, 2005).

Por otra parte, la idea de escuela eficaz provoca la pregunta ¿eficacia para quién? En este sentido, el autor nos plantea que más años de escolaridad (cobertura, retención, 12 años) parece un bien indiscutible para todas y todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización más bien justifican el éxito escolar de los sujetos ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los individuos desfavorecidos, convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 2005).

Así, aun cuando más años de escolaridad

[3] Se tiene, además, que las grandes políticas nacional-educativas (macro-educación) sólo han conseguido, de un lado, elevar el nivel educacional medio de desempleados y subempleados (peonaje ilustrado) y, de otro, generar, en la cumbre de la pirámide ocupacional, "una avalancha de títulos, grados y postgrados; cuyos rebalses forman techos infranqueables para los sub-contratados de más bajo rango educativo. La catarata en caída libre de los sobrecalificados ha tornado impracticable el ascenso vertical de los subcalificados" (Salazar, 1996, p. 31)

obligatoria reportan una mejora en los ingresos y una tasa de retorno significativa de la inversión, etc., no es posible vislumbrar que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados y egresadas de la escuela, sobre todo si todos los ciudadanos y ciudadanas llegan a cursar la escolaridad obligatoria: son egresados de enseñanza media. Podemos prever que ocurrirá lo contrario:

> *(…) la productividad que se acumulará por cada ciudadano de 12 años de escolaridad será mayor; y esa acumulación la realizarán cada vez menos ciudadanos conforme a la regla universal de la acumulación capitalista del neoliberalismo, empíricamente comprobada en todo el mundo: "cada vez más ciudadanos tienen menos y cada vez menos ciudadanos tienen más"* (Redondo, 2005, p. 98).

Como vemos, la educación es un espacio para la desigualdad, en tanto reproduce la estructura desigual del sistema social en el cual la escuela se inscribe.

3. Metodología

El estudio "marco" que origina este artículo tiene como **objetivo general "**Caracterizar las representaciones sociales, las dimensiones de la desigualdad (salud, educación, justicia y derechos ciudadanos) que viven niños, niñas y jóvenes en situación de calle de las comunas de Quito y Santiago". Los **objetivos específicos** se relacionan con la necesidad de indagar en las creencias, las imágenes y las dimensiones afectivas relacionadas con las dimensiones de la desigualdad.

A nivel **epistemológico**, nos situamos desde Haraway, quien señala que nuestros conocimientos son "parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología" (en Montenegro & Pujol, 2003, p. 303). En este sentido, muy brevemente quisiéramos *posicionar o situar* nuestra visión sobre nuestra metodología y desde dónde queremos construir. Somos investigadores e investigadoras comprometidos con la temática de los niños y niñas de calle, además de mujeres y hombres ligados a la intervención.

Nuestro rigor metodológico pasa por, primero, aceptar y declarar que todo nuestro trabajo está teñido desde esa perspectiva. Los **criterios de rigor** son la "implicación", es decir, manifestar el lugar desde el que escribimos y aceptar que no buscamos la "realidad" de las epistemologías positivistas. Sin embargo, estamos en tensión, porque esta investigación no tiene como prioridad la búsqueda de leyes y de generalidades, pero sí de ir más allá del "sentido común". Revault d'Allonnes (1999) señala que para rescatar y analizar la experiencia, es posible usar criterios de rigor científicos: la claridad, una conceptualización adecuada, la coherencia del razonamiento y el control de los elementos metodológicos. En estos aspectos pusimos especial cuidado.

El **enfoque** corresponde a la investigación-acción que, orientada a la praxis, tiende a guiar, corregir y evaluar decisiones y acciones; busca un clima de cambio, de transformación y mejora de la realidad social (Kemmis & Mc Taggart, 1988). En cuanto al **escenario de la investigación**, el trabajo de investigación-acción (sobre todo los talleres) con niños y niñas en situación de calle, es muy difícil si no se hace en el marco de programas de albergue y reinserción educacional.

Las **estrategias de muestreo** son diferentes en ambos países. En el caso de Quito se decidió trabajar sistemáticamente con 17 niños, niñas y adolescentes entre 8 y 16 años de edad, con quienes realizamos todas las actividades de recolecciones de datos. El muestreo utilizado es de criterio lógico. Para Patton (en Sandoval, 1998), esto significa seleccionar participantes que reúnen algún criterio de importancia. En el caso de esta investigación, el criterio para seleccionar la muestra fue que los niños y niñas participaran de las actividades de reinserción de una unidad educativa. La mayoría de los niños y niñas son trabajadores y trabajadoras de calle (es decir, pasan todo el día en calle).

En el caso de Santiago, utilizamos dos estrategias de muestreo. Para las entrevistas y las visitas a terreno, utilizamos el *muestreo caso típico* (Patton, en Sandoval, 1998, p. 124). En el caso de las entrevistas, los informantes y las informantes clave seleccionaron niños, niñas y adolescentes con distinto nivel de inserción en la calle. En el caso de las visitas a terreno, seleccionamos los ambientes típicos en que se desenvuelven los niños y niñas.

Por otro lado, para los talleres de fotonovela, dibujo y radio, el muestreo fue de criterio lógico (Patton, op. cit). El criterio lógico significó trabajar con todos aquellos niños y niñas que viven o

han vivido en situación de calle y se encuentran participando de un programa de reinserción social. Los niños y niñas debieron elegir los talleres según sus intereses.

En el caso de los talleres en Santiago, se alcanzó una población de 38 niños y niñas dentro de la Fundación. En cuanto a la permanencia de los niños y niñas en la institución, hay quienes llevan más de seis meses viviendo en el albergue (5 de los sujetos participantes). Los 33 restantes oscilan entre las casas de acogida y la situación de calle. Se trata, entonces, de una población de calle que tiene deseos de salir de ésta, pero insiste reiteradamente en volver a esta realidad.

Realizamos una serie de **técnicas de recolección de datos** en el marco de la investigación-acción. Por una parte, encontramos las *visitas a terreno (observaciones participantes)* que fueron encuentros en las "caletas" o casas precarias que hacen a las orillas del principal río de Santiago de Chile. Realizamos 16 visitas.

También desarrollamos *talleres de dibujos* con los niños y niñas que asistían a los programas de reinserción. Los niños y niñas realizaron dibujos en torno a las dimensiones de la desigualdad. Luego se les hizo una pequeña entrevista sobre cada dibujo, sistematizando sus percepciones (Sodré & Gonçalves, 2006). En Santiago, además, diseñaron y pintaron un Mural. Realizamos 7 sesiones de 2 horas.

Otra técnica la constituyen las *entrevistas no directivas***,** dispositivo destinado a escuchar una demanda social (formulada o informulada) para acercarse al dolor, el malestar y las situaciones de crisis. Estas entrevistas son un encuentro entre las subjetividades (Giust, 2002). Realizamos 10 entrevistas.

Elaboramos también una *fotonovela* en Quito y Santiago. En un principio la idea era relatar la historia de un niño o niña en situación de calle, pero en ambos lugares no fue posible. Los niños y niñas relataron la vida de un niño o niña en las fundaciones. Cada sujeto recibió una cámara para registrar fotos que luego fueron utilizadas en la fotonovela (Gandini, 2005). Realizamos 8 sesiones de 2 horas cada una.

Al ponerle música a la fotonovela, comprendimos que sus gustos musicales hablaban sobre la vida de calle, la sexualidad, la educación y la política. Realizamos un *taller de radio* que tuvo la finalidad de convertirse en su medio de comunicación y por sobre todo de expresión; una voz para aquellas personas que son tachadas de *sin voz* o *sin nada que decir* (Ossa, 2003). Realizamos 7 sesiones de 2 horas cada uno.

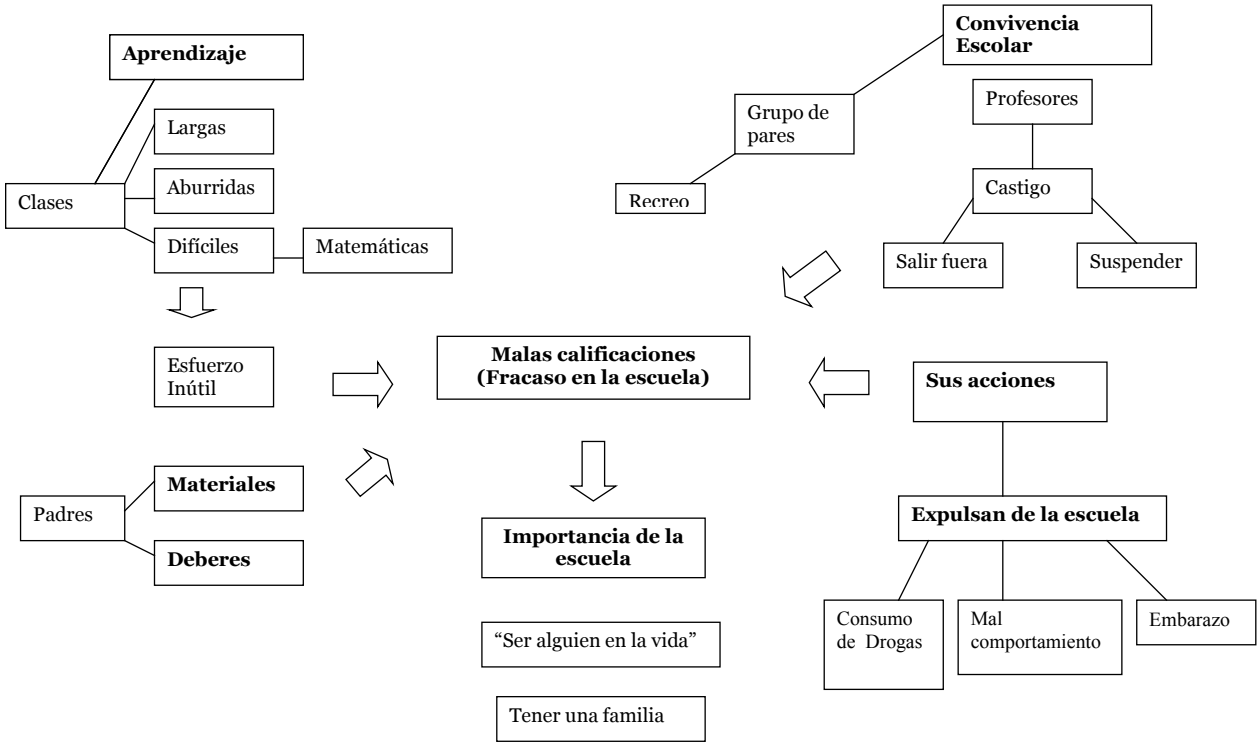
Para lograr llegar al núcleo central de las RS, De Rosa (2005) propone realizar una *entrevista de "red de asociaciones"*. Se trata de una herramienta que permite mostrar la estructura, los contenidos y la polaridad en un campo semántico asociado a una determinada representación (en Abric, 2005). Realizamos 9 entrevistas.

Para **analizar la información** utilizamos los procedimientos de la "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss. Realizamos una *codificación abierta* de todos los datos recogidos, extrayendo conceptos "clave" o "categorías" de la recolección de datos. Luego elaboramos la codificación axial, es decir, organizamos nuevamente los datos fragmentados en la codificación abierta, identificando relaciones y categorías, buscando ordenar la información según la estructura de las RS. Al ser una investigación–acción, los elementos encontrados son devueltos a la comunidad (en este caso a los niños, niñas y adolescentes) para construir el discurso final del estudio.

4. Resultados

Cuando se pregunta por educación, los niños y niñas necesariamente hablan de la escuela. Por lo tanto, presentaremos dos modelos de RS muy distintos, pero aparecen como la imagen de un negativo: la escuela tradicional —de la cual han sido expulsados la mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron en este estudio— y la escuela a la que asisten en la fundación en la que participan.

La estructura de la RS sobre la desigualdad en la escuela la podemos señalar en el siguiente diagrama:



El modelo de RS sobre la escuela tiene en el centro aquello que los niños y niñas seleccionan como lo principal de la escuela tradicional: sacarse malas calificaciones. La calificación es el instrumento que muestra el poder de dejarte fuera o dentro de la escuela.

En relación con los profesores y profesoras, todas las referencias están asociadas al castigo. Este castigo lleva a los niños y niñas fuera de la sala de clases, o los suspende por un periodo prolongado. Por lo tanto, el vínculo con los profesores y profesoras es considerado muy hostil, no referenciando aspectos pedagógicos relevantes, sino más bien disciplinarios.

> *(…) los profesores (…) Eran más pacos*[4] *por que el profesor de ingles así yo llevaba marihuana pa´l colegio y me volaba con mis compañeros y llevaba cigarro, llevaba tolueno, bencina, llevaba de todo al colegio. Y un día estaba volándome yo en la sala cuando me pillaron y el profesor me dijo que tiene ah?* (…) *y me dijo guarde eso porque estamos en clase, y yo le dije ya, y de repente empecé a escribir y se empieza a salir todo el olor y el profe se puso al lado mío y dijo ¿qué es ese olor?* (…) *y después me pilló*[5] *y me echó pa` afuera de la sala y me echó. (¿*qué le dijo cuando la echó*?) Ah que me iban a suspender, y me suspendieron por un mes"* (Entrevista, Mujer, 14 años).

> *"a veces eran fundidos*[6] *los profesores, (¿*Por qué*?) Son muy pacas, (…) Uno dice una cuestión y ellos nos castigaban (¿*Y eran más pacos los hombres o las mujeres?*) Los hombres (¿*el profe que es lo que hacía?*) Me echaba para afuera*. (Entrevista, Varón 12 años).

Desde lo mencionado por los niños y niñas, se advierte que por un lado desean en la institución hacer lo que les parezca, ya que el colegio ideal sería uno en el que *"no nos molesten, que dejen robar, volarse y fumar"* (Registro Taller de Dibujo*),* pero también denuncian que no se percibe una justicia o regularidad de aplicación del reglamento. El profesor o profesora administra la justicia en la sala de clases, y si se equivoca, pasa a ser un enemigo.

> *(…) un día nos suspendieron a las dos porque un niñito de quinto nos tocó el poto*[7] *y lo agarramos*

[4] En Chile a la policía se les denomina coloquialmente *Paco*, por lo que *paquear* y sus derivados refieren al exceso de disciplina y control.

[5] Me pilló: Me descubrió

[6] Fundido: Molestoso

[7] Poto: Glúteos

a patás[8] *y le pegamos y nos suspendieron por dos semanas, (*a él) *no le hicieron nada (…) él no dijo lo que había hecho, porque dijeron que ustedes son muy abusadoras, abusan de los demás y de sus compañeras, la directora decía que nosotras éramos súper abusadoras porque nosotras le pegábamos a todos nuestros compañeros* (Entrevista, Mujer, 14 años).

Por otro lado, en la escuela los niños y niñas no están tranquilos en clases, consumen drogas, pelean con sus compañeros y compañeras e incluso agreden a los profesores y a las profesoras. A diferencia de lo que ocurre en la situación de calle, en la cual el compañerismo y la solidaridad son valores fundamentales para la sobrevivencia, la convivencia con algunos compañeros y compañeras es recordada con malestar.

(…) *las cabras*[9] *nos tenían mala, y un día una niñita morenita me gritó "recogía", qué recogía que tu viví en la calle que veni' a darle tanto color, y se fue a chora*[10] *la mina, y yo me tiré encima de ella y le rasguñé la cara, le pegué un combo en la nariz así* (Entrevista, Mujer, 14 años).

Se portaban mal en la sala, tiraban papeles, le decían garabatos a la profesora (Entrevista, Varón, 15 años).

Esta exclusión, al ser indagada con mayor profundidad, da cuenta de la vivencia de expulsión escolar de los niños y niñas en condición de pobreza, que no se adaptan a las normas y valores de la institución (*"Si el profesor te pilla volándote*[11]*, te echa pa` afuera de la sala y te suspenden")* (Entrevista, Mujer, 14 años*).*

Frente a esta situación de integración/expulsión, Dussel nos invita a considerar aspectos de la vida escolar que no están contemplados en las reglas básicas de la escolarización (a propósito de la igualdad y la movilidad social prometida). La autora nos señala la importancia de estar atentas y atentos a los

(…) *eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales en las escuelas (ya que) también son elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas.(…) las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares* (Dussel, 2007, p. 8).

Así, estos eventos "marginales" enseñan muchas cosas sobre la sociedad y la escuela en que viven los niños, las niñas, las profesoras y los profesores, ya que indica lugares respectivos, fronteras, códigos aceptables y no aceptables y plantea jerarquías sociales, económicas, culturales, morales, familiares, o de estilos de vida que convalidan desigualdades sociales, económicas y culturales. Esto contribuye a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella:

(…) la escuela (…) no sólo procuró una nación homogénea sino también una "moral homogénea. (…) la escuela enseñó a toda hora deberes morales. (…) se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que confundía civilidad con ciudadanía" (Finocchio, 2007, p.10).

Lo complicado es que estas dificultades de integración, se asocian a variables personales que los niños y niñas no están en condiciones de resolver individualmente, aun cuando estén motivados por responder.

"*Yo dejé de ir al colegio cuando me arranqué de la casa (…) Yo como a los 10 años*" (Entrevista a Varones, 12 y 14 años).

"(Hasta qué curso estuvo en los otros colegios*?) Hasta octavo*[12] *(…) Me iba bien, pero ahora nunca terminé mi adicción a las pastillas"* (Entrevista, Varón 16 años).

"Era floja superfloja, porra, iba a puro calentar el asiento y a lesear con mis compañeros" (Entrevista, Mujer, 14 años).

Los niños y niñas se percibían a sí mismos como malos y malas estudiantes, ya que en vez de cumplir con las características de un alumno adaptado, disciplinado, preferían realizar otras actividades que los motivaban más que asistir a estudiar o

[8] Agarrarse a patás: darse golpes con los pies.

[9] Cabra: niña.

[10] Chora: osada, atrevida

[11] Volándote: Drogándote

[12] Último año de enseñanza primaria.

atender a las clases.

Asociado a lo anterior, ellos mismos y ellas mismas tienden a catalogar de *flojos* a quienes deciden dejar el colegio, y consideran que si lo hacen pierden su espacio, ya que cada alumno o alumna ocupa un lugar dentro de la institución.

> *Bueno, les voy a contar una gran noticia de aquí la radio "Todo Vale" del Hogar …, les voy a contar que hoy día A. G. perdió su espacio por no haber ido al colegio, por irresponsabilidad, estas son las noticias* (Registro Taller de Radio*).*

La ausencia de familia, en la escuela, se ve en la falta de padres y madres que los ayuden en los deberes —en el caso de los niños y niñas de Quito— y en la compra de materiales —para los niños y niñas de Chile—. En ambos casos, la familia participa en el éxito o fracaso escolar de los niños y niñas. Sin familia, es difícil sacar adelante las clases.

El aprendizaje en una clase tradicional para los niños, niñas y adolescentes es de alta dificultad. Para ellos, la clase es aburrida, larga y difícil, especialmente la asignatura de matemáticas.

La importancia de la escuela está dada por la posibilidad de "ser alguien en la vida"; esto significa continuar los estudios, tener una profesión o un trabajo remunerado que permita tener los ingresos suficientes para mantener una familia.

> *(¿*Por qué es importante ir al colegio?*) Porque aprende más, después puede sacar los estudios, ser alguien de bien (…) que puede trabajar, puede mantener su hijo, puede trabajar, ser alguien en la vida, tener hijo colocarle en el colegio y ayudarlo en la tarea* (Entrevista, Varones de 12 y 14 años).

Considerando lo anterior, es interesante destacar una canción elegida por los niños y niñas que representa las opciones y roles con que se sienten identificados: *"Quería ser arquitecto y los estudios su padre pagó, pero al crecer su ambición era enorme y el crimen escogió"*[13] (Registro Taller de Radio).

Se advierte la noción que tienen estos niños y niñas sobre los estudios. Perciben que con estudios pueden ganar dinero, no se les discriminará, pero si dejan los estudios pierden la posibilidad de que se les considere personas como al resto. En este sentido, el abandono del colegio se asocia a la falta de dinero, a las pocas posibilidades de surgir, ya que deben optar por el trabajo considerando que son los únicos sostenedores económicos en el interior de la familia, y otros u otras porque prefieren vivir en la calle. Esto último aparece como opción luego de abandonar sus casas (o mejor dicho cuando se les expulsa de ellas).

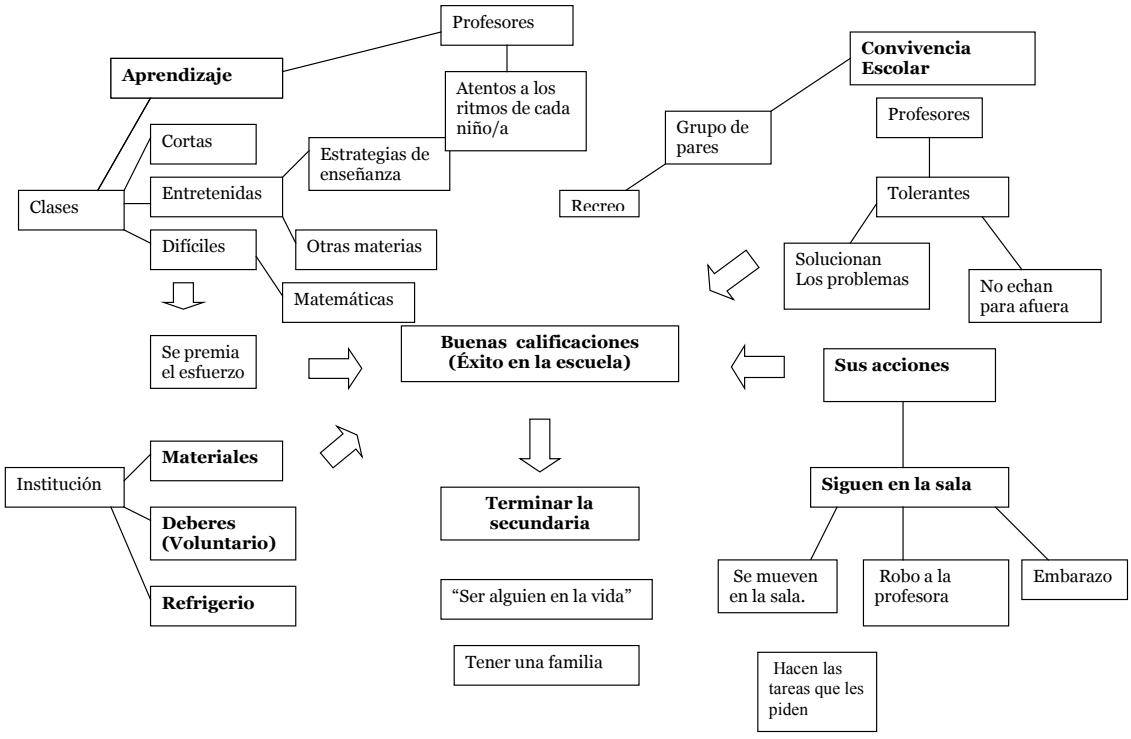
A pesar de la deserción de la escuela, los niños y niñas manifiestan "*querer ser alguien en la vida*". Sin embargo, los entrevistados y entrevistadas *denuncian* situaciones de exclusión y vulneración de derechos que permiten colocar en entredicho la igualdad de oportunidades de la escuela a la cual asistieron (la mayoría escuelas públicas).

Si analizamos esta representación sobre la Escuela, es interesante advertir cómo los niños, niñas y adolescentes nos muestran su condición de desigualdad. Así, tenemos que la desigualdad, entendida como la distancia de un grupo respecto del poder y la riqueza, respecto del acceso a los instrumentos sobre lo personal y el entorno, se puede representar en un ícono: el no acceso a las buenas calificaciones, como bien deseado y esperado de éxito social.

Las calificaciones, en este sentido, son la moneda de cambio en la escuela; el éxito escolar es el que decide quién está dentro y quién está fuera. Por otro lado, se les expulsa también a partir de los castigos que tienen de parte de los profesores y profesoras (salir de las clases, suspenderle de la posibilidad de asistir a clases). Ninguno de esos castigos son reparadores de la acción realizada, ni ayudan a lograr los aprendizajes de los niños y niñas, ni a obtener buenas calificaciones. Asimismo, las clases también les parecen expulsoras porque no pueden seguir el ritmo de aprendizaje.

Por su parte, la estructura **de RS de la escuela no tradicional** se presenta en el siguiente diagrama:

[13] Canción "Tony Presidio" de Vico C.



La escuela no tradicional es vivida por los niños y niñas como una experiencia de integración e igualdad. Los sujetos entrevistados explican que sus docentes son tolerantes, no expulsan de la sala pese a los comportamientos de los niños y niñas (robo de dinero o moverse al interior de la sala).

Los niños, niñas y jóvenes reflejan que les gusta asistir a las clases de las fundaciones, ya que al compararlas con las del colegio tradicional, éstas son menos extensas en tiempo y tienen más momentos de recreo, convirtiéndose en espacios más agradables.

> (¿Cómo se portan acá ustedes?) *Bien, (…) Es que aquí es menos horas, es media hora no más haciendo clase, (…), allá es todo el día (*Entrevista, Varón, 12 años).
>
> (¿Qué les gusta de la casa?) *El estudio, aprender, dar pruebas y sacar el cuarto medio*[14]*, hay paciencia. Aquí aprendemos a ganarnos las cosas con esfuerzo y con trabajo* (Entrevista, Varón, 16 años).

En el caso de Santiago, la profesora de la fundación soluciona los conflictos de manera adecuada; por ejemplo, en situaciones como el robo de dinero, maneja la situación para que lo devuelvan; y, por otro lado, puede trabajar con niños y niñas inquietos. Las niñas embarazadas pueden asistir a clases. Los profesores y profesoras, tanto en Quito como en Santiago, entregan mucho afecto a los niños y niñas.

La escuela no tradicional tiene otras metodologías de aprendizaje (pueden salir fuera de la sala, se hacen dibujos, se utiliza la tecnología). Los niños, niñas y adolescentes pueden estar atentos, motivados y concentrados en una tarea. También pueden seguir instrucciones y mantener ciertas normas en la sala de clases. Por otro lado, existen clases como malabarismo, cursos de veterinaria, cursos de magia y educación física, que hacen más interesante la asistencia a clases.

Las clases tradicionales como lenguaje o cultura, son amenas para los niños y niñas de Quito. Las clases duran menos tiempo. Cada clase dura una hora y sólo están una jornada (la mañana en el caso de Chile y la tarde en el caso de Quito). Los niños y niñas valoran enormemente los espacios de recreo en el aprendizaje y la existencia de una escuela con infraestructura para divertirse (canchas de fútbol, televisión, piscina, etc.). Los profesores y profesoras están atentos a los distintos tipos de aprendizajes de los niños y niñas.

Es interesante ver cómo los niños y niñas sienten que aprenden a hacer cosas, por lo que en el centro de la representación está la idea de las

[14] Último año de la enseñanza secundaria.

buenas calificaciones y el logro. En la escuela no tradicional perciben que es posible obtener la nota máxima (un siete en Chile, un 20 en Ecuador) porque los profesores y profesoras también premian los esfuerzos.

La institución cumple el rol de colaboración con la adquisición de materiales; además —en Quito— con la ayuda en los deberes (la existencia de un voluntario) y de un refrigerio a media tarde.

Con todo esto, para los niños, niñas y adolescentes de Quito y Santiago, la escuela no tradicional es una posibilidad real de terminar el colegio e integrarse a la sociedad a través de un oficio o profesión (trabajo), con el fin de tener una familia. Los niños y niñas ven en las escuelas la posibilidad real de un espacio para la igualdad. Por lo tanto, la deserción de la escuela no tradicional no tiene que ver con la estructura escolar, como acontece en la escuela tradicional.

Pese a ser un espacio agradable, los niños y niñas viven ciertas tensiones; la escuela no tradicional no pareciera ser una escuela. La escuela tiene que tener normas rígidas y arbitrarias. Algunos de los niños y niñas de Santiago señalan que en escuela de la fundación obtienen muy buenas evaluaciones, situación con la cual no están de acuerdo, dando a entender que el tipo de enseñanza otorgado es más bien elemental.

> *En las clases de la casa nos sacamos puros 7*[15] *(…) una niña comenta que esto no le parece bien, ya que si uno va a colegio a aprender no te ayudan al subirte las notas, más bien perjudican* (Registro Taller de Dibujo).
>
> *nos dicta, como los chiquillos no saben escribir, a algunos le escribe en la pizarra, le hace las tareas a algunos* (Entrevista, Varón, 16 años).

Es decir, algunos niños y niñas desconfían de una escuela que los integre; probablemente no sea una escuela eficiente y exigente, que logre enseñarles cómo se vive en la sociedad.

5. Conclusiones

A partir de la investigación realizada con los chicos y chicas (la cual significó un trabajo muy enriquecedor, pero agobiante) necesitábamos sentarnos a pensar las palabras escuchadas, a mirar los dibujos realizados y a dar cuenta de nuestras prácticas desplegadas. Frente a estos niños y niñas (que representan a nuestro juicio la cara más desigual del sistema, por ser menores y pobres), que han vivido situaciones tan dolorosas e inimaginables, no podemos dejar de interrogarnos sobre nuestros saberes y deseos.

Cuando revisábamos el material bibliográfico, nos resonaban las palabras de los niños y niñas, ya que las cifras y los documentos pueden darnos muchas evidencias y orientaciones, pero no nos transmiten la subjetividad esperanzada de los chicos y chicas, ni las posibilidades que como personas adultas podemos donar.

Por ejemplo, una de las opiniones advierte que desde las respuestas de los sujetos entrevistados respecto de "*Ser alguien de bien", "ser alguien en la vida","...que sean buenas personas y nunca malas. O sea que cuando la gente los miren no los apunten con el dedo*", los niños y niñas nos señalan el no querer sentirse diferentes; nos hablan de la necesidad de identificarse con el modelo social aceptado o inclusivo, para sentirse parte del grupo y de la sociedad, inclusión que remite a una forma de protección. Además necesitan tener un objetivo, aunque sea imaginario ("*ser alguien de bien", "para ayudar hacer las tareas a los hijos*"), que les dé un motivo y sentido a sus vidas. Por lo demás, ¿no es lo mismo que necesitamos todas y todos?

Por otra parte, la RS de la identidad personal de ellos y ellas, se asocia a ser estudiantes deficientes, ya que en vez cumplir con lo requerido por la institución escolar, preferían realizar actividades más motivantes. Lo que se busca es alguna alternativa educativa, pero no hay una oferta para este tipo de personas menores. Además son la población menos rentable para invertir en educación. Y de nuevo se vuelve a lo mismo, y los niños y niñas se quedan sin alternativas para educarse. Aparte de esto, ellos y ellas también desconfían si no son maltratados.

Frente a estas inquietudes, nos planteamos la posibilidad de integración (además de interrogarnos a qué sociedad desigual integrar), ya que han sido excluidos y culpabilizados del fracaso, discurso que responsabiliza de situaciones estructurales a sujetos individuales. Algunos hablarán de *Resiliencia*, pero esas referencias teóricas y técnicas no contestan la pregunta sobre la integración y la justicia, ya que responden a características naturales y dadas, no construidas ni producidas colectivamente, y que por lo tanto reproducen el imaginario indagado

[15] Nota máxima en la escala de evaluación.

(en la lógica liberal de "*si se quiere se puede*").

A su vez, nos pareció interesante observar la similitud de los contextos de calle en Latinoamérica, al revisar bibliografía e investigaciones de distintas partes del continente y al trabajar en dos ciudades, Santiago y Quito.

Los niños y niñas se alejan de sus familias, se les expulsa de la escuela y mientras más cerca están al centro de la ciudad, más se integran a la calle, más marginales y desiguales son sus vidas. Si bien la calle es un espacio que logran dotar de sentido, es ante todo una experiencia de estar fuera de la sociedad, y ellos y ellas así lo manifiestan. En la calle hay muy pocas cosas justas, se ejercen muy pocos derechos, las personas se preocupan poco por su salud y no hay acceso a la educación formal. Pero los niños y niñas no descalifican la vida de calle, sino que la viven simplemente cuando quieren y cuando no pueden estar en otras condiciones, porque no tienen toda la disposición para estar en su casa o en una institución.

Las instituciones son un referente para los niños, niñas y adolescentes en situación de calle con quienes trabajamos. Probablemente porque los buscamos al alero de los programas de protección, pero también porque en sus historias existen muchos intentos de entrar en la sociedad y son estos espacios los que aparecen como puertas hacia la sociedad desigual que han vivido constantemente. Desde la marginalidad, tienden una mano a las instituciones, y en muchas ocasiones —la mayor cantidad de las veces—, ellos mismos se sueltan. Sin embargo, nos damos cuenta de la fuerza que tiene para los niños y niñas la experiencia de una institución social, al menos en la construcción de las RS sobre la desigualdad. Al analizar estas representaciones sobre la Educación es tal vez donde vimos más clara la fuerza de la experiencia escolar formal que viven los niños y niñas. De este modo advertimos que los programas de integración educativa son una oportunidad de terminar la enseñanza secundaria, son una manera de sentirse adentro y respetado o respetada con sus fortalezas y debilidades, constituyéndose en una experiencia posible de igualdad en torno a la educación. Pero también hay que demostrarles que se trata de escuelas reales y que la escuela expulsora no es la única forma de educarse.

Los niños, niñas y adolescentes confían en la educación como la única manera de surgir en la vida y tener aquello que anhelan; una situación económica estable para formar su propia familia. En sus discursos aparece claramente la idea de la meritocracia como la única forma se salir adelante y lograr una vida digna. El mito de la escuela republicana, en que un sujeto joven y pobre se vuelve profesional y cambia de clase social, aparece e insiste en las RS de los niños y niñas. Por lo tanto, tienen las mismas expectativas que tiene cualquier niño o niña de clase media o baja de su edad.

La sociedad a través de los contextos sociales en que han vivido —una familia pobre que tiene la esperanza de que su hijo o hija tenga buenos resultados en sus estudios o una institución que apuesta a sacarlos de la pobreza— aparece en sus ideas sobre la importancia de la educación. En los niños y niñas de Quito que viven con sus familias, podemos observar que los padres, madres y adultos significativos los regañan si tienen malos resultados, porque así no cumplirán la tarea que se les encomendó: superar la clase social de los padres.

En un aspecto más macro, a estos niños y niñas les toca vivir en un contexto social histórico, con ideologías neoliberales, en las que se evita la pregunta por la mejora de las condiciones de pobreza o la distribución económica a través de la mejora de los sueldos. Países desiguales, insisten en la idea de que los niños y niñas salgan de los barrios populares por su esfuerzo, en vez de mejorar esos mismos barrios, subiendo por ejemplo los salarios de los trabajadores que lo habitan (padres de estos niños). Tantas son las excusas, "la mundialización de los capitales no permite a nuestras empresas tener mejores salarios", "siempre han existido pobres en nuestros países porque la plata que entra no alcanza para repartirla", etc.

Tal como lo afirmamos en los párrafos anteriores, si observamos los contenidos de las RS de los niños y niñas sobre la educación, entenderemos que la importancia de ésta radica en la posibilidad de insertarse a la sociedad a través de la capacitación y el empleo. Por lo tanto, para ese niño o niña que sostiene esta creencia, es grave que te "echen de la sala", ser suspendido o suspendida por algunos días o ser expulsado o expulsada del colegio. Se les deja fuera de la sociedad, de la posibilidad de "ser alguien en la vida" (como ellos mismos lo dicen) y de formar su propia familia. El dolor y la rabia que vive un niño o una niña es grande y lo manifiestan.

Algunos incluso llegan a agredir físicamente a los profesores o profesoras que los castigan. No tienen bien claro por qué se sienten tan maltratados cuando un profesor o profesora los suspende de las tediosas, largas e inentendibles clases, pero se sienten mal. En muchos casos de Santiago, sobretodo, ya no viven con sus familias, por lo que el malestar no tiene relación con la posibilidad de enojo de los padres y de las madres. Muchos de ellos en los talleres nos piden que los expulsemos de la sala y hacen todo lo posible para que esto sea así, y el que no suceda les produce mucha contradicción. Quisiéramos enfatizar que los niños y niñas no son sólo expulsados por un profesor o profesora, es la estructura escolar lo que los expulsa, en donde el profesional es un engranaje de una gran máquina. En sus historias, el niño o niña que llega a la calle, no es capaz de seguir las normas de la escuela y los ritmos de aprendizaje. Los niños y niñas que terminan en la calle no han sido capaces de seguir la vida escolar.

En cuanto al aprendizaje, en las RS pudimos observar que los niños y niñas quieren aprender y sacar buenas calificaciones. Lo vemos claramente cuando en sus dramatizaciones sobre la escuela en Quito, aparece este tema, y cuando los niños y niñas de Santiago lo señalan abiertamente en las entrevistas. Lo vimos también las veces que nos mostraron con orgullo sus cuadernos con felicitaciones de los profesores y profesoras. Cuadernos ordenados, tareas realizadas y una buena nota al lado del deber bien hecho. Una pequeña gran satisfacción. Entendimos que los niños y niñas quieren tener éxito en la escuela. Para eso nos piden clases dinámicas, con metodologías distintas, integrando la tecnología con actividades lúdicas como dibujar, con otro tipo de asignaturas como malabarismo, con un "voluntario" o alguien que los ayude a cumplir con las tareas, con normas más flexibles que les permitan moverse al interior de la sala y con profesores y profesoras que presten atención a sus dificultades. Esta esuela existe y la viven en su experiencia educativa de las fundaciones como una experiencia de integración e igualdad. La RS de la escuela no tradicional, sea en Quito o en Santiago, es la única RS de la igualdad que ha sido construida por los niños.

Psicológicamente, ¿qué es lo que piden los niños y niñas a la escuela al poner al centro las calificaciones? Probablemente los niños y niñas en situación de calle pidan reconocimiento. El reconocimiento es un proceso central en la construcción de la identidad. Los niños y niñas de calle tienen pocas experiencias de reconocimiento por parte de las personas adultas; en general, siempre sufren discriminación en sus casas, en la calle, en las escuelas, en la salud. La experiencia de reconocimiento es central. Si un adulto significativo le dice que ha obtenido un 7 o un 20 le está señalando que es capaz y que puede alcanzar aquello que desea. Aquí se nos abre la pregunta de cómo darle la oportunidad a un niño, niña o adolescente de calle de construir una identidad distinta, polifónica y no sólo de la discriminación, de niño o niña de calle o ex de calle, sino de un ser humano capaz de hacer cosas y transformar su propia realidad.

Como vemos, la urgencia es crear más iniciativas en esta línea porque en todos los relatos es la única experiencia de igualdad que pudimos observar. Al sacarse buenas notas es la única vez que se sienten dentro de la sociedad y esta experiencia la viven en las instituciones.

Lista de referencias

Abric, J. (2005). *Methodologie d'étude des représentations sociales.* París: Eres.

Contreras, D. (2004). *Pobreza, desigualdad y movilidad*. Santiago de Chile: La Tercera.

Cornejo, R., Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estud. pedagóg.* 33 (2), pp. 155-175.

Cumsille, G. & Garretón, M. (2000). *Percepciones culturales de la desigualdad*. Santiago de Chile: Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Ministerio de Planificación y Cooperación.

Domínguez, F. (2001). Teorías de las Representaciones sociales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Dussel, I. (2007*). La forma escolar y el malestar educativo*. Clase 4, Curso de Post grado Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Flacso. Argentina.

Finocchio, L. (2007). *Lecturas docentes. Refugio del malestar*. Clase 7, Curso de Post grado Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Flacso. Argentina.

Gandini, A. (2005). *En la búsqueda de nuevos caminos*. Comunicación presentada al Primer Congreso de Psicología Comunitaria. Quito. Ecuador.

Giust, A. (2002). Entretien. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (2003). *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et position.* París: Eres.

Guerrero, P. (2009). Sentido del vínculo con niños y niñas para educadores de calle. *Revista CEES UC*. Recuperado el 7 de septiembre de 2009, de:
http.//issuu.com/cees-uc/docs/perspectivas_cees-uc-7

Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en S. Moscovici. *Psicología Social II, pensamiento y vida social*. Madrid: Paidós.

Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar en la investigación–acción.* Barcelona: Laertes

Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción, *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2), pp. 295-307.

Ossa, C. (2003). Uso, abuso y desgaste de la expresión «Libertad de expresión» en Chile. *Genealogía y crítica. Comunicación y medios*, 13, pp. 81-94.

Ramos, J. (2005). *Los vulnerables.* En "*Cómo ha cambiado la vida de los chilenos*". Recuperado el 7 de julio de 2007, de:
http.//www.ine.cl/canales/sala_prensa/revistaseconomicas/24/josephramos24.pdf

Revault d'Allones, C. et al. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines.* París : Dunod.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?, *Última Década,* (22), pp. 95-110.

Salazar, G. (1996). Las Avenidas del Espacio Público y el Avance de la Educación Ciudadana. *Última Década,* (4), pp. 31-65.

Sandoval, C. (1998). *Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. Investigación cualitativa.* Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

Sodré, P. & Gonçalves, L. (2006). As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil estudos e pesquisas em psicologia, *UERJ, RJ,* año 5, (1), Recuperado el 10 de junio de 2007, de:
http.//pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v5n1/v5n1a06.pdf.

Torres, O. (2004). Los niños callejeros o la vida de la calle. En L. Serra, et al. (comp.) *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología. Tomo II,* Lima: Ifejant, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes.

Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones Sociales. En F. Morales. *Psicología Social.* Madrid: McGrawHill.

Referencia:

Patricia Guerrero y Evelyn Palma, "Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1025 - 1038.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México*

Ladislao Adrián Reyes*
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Juan de Dios González**
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada julio 30 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Los niños y niñas de la calle y en la calle no sólo enfrentan problemas en la sociedad, sino también dentro de las instituciones que los controlan punitivamente. Los hoy llamados Centros de Internamiento han sido parte de diversas instancias gubernamentales, las cuales aplican a los niños y niñas programas educativos paliativos. Actualmente, los niños y niñas son llamados adolescentes para poder ser juzgados como sujetos adultos. El problema de los sujetos menores "delincuentes" no es problema de justicia, es un problema de educación; para tal fin debe hacerse cargo una institución educativa que tenga la infraestructura y los recursos pedagógicos para atenderlos.*

Palabras clave: Menores, educación, infractor, justicia, internamiento.

A genealogía dos meninos da rua e sua educação nos internatos de México

• ***Resumo:*** *As meninos e meninas abandonados nas ruas não somente enfrentam os problemas na sociedade como também dentro das instituições que as controlam com castigos. Atualmente os chamados internatos, em diferentes escalas públicas aplicam castigos sos meninos e meninas.*

Atualmente também as meninas e meninos são considerados adolescentes para poder serem julgados como adultos. O problema dos menores "delinquentes" não é um problema da justiça, é um problema da educação; para solucionar o problema se recomenda una instituição educativa com infraestructura e recursos pedagógicos adequados para atender-los.

Palavras-chave: menores, educação, infrator, justiça, internato.

The genealogy of street children and their education in detention centers in Mexico

• ***Abstract:*** *Street children not only face problems in society, but also within the institutions that control punishes. The called Detention Centers have been part of various government bodies which apply only to children hospice programs for their training. Currently, children are called adolescents to be able to be tried as adults. The problem of "criminals" children is not justice problem is a problem of education, for such purpose should be charge the Secretariat of Public Education that has human infrastructure and educational resources to address them.*

Keywords: Children, education, lawbreaker, justice, internment.

-1. Introducción. -2. El marco legal de los niños y niñas. -3. De lo educativo a lo punitivo de los

* Esta es una investigación financiada con Fondos de Mejoramiento Profesional, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Estados Unidos Mexicanos. Contrato. Promep/103.5/10/ 4590. Área: Seguridad social y grupos vulnerables. Deseamos agradecer la valiosa labor anónima de los evaluadores y evaluadoras.

** Doctor en Administración Pública. Correo electrónico: ladislao.reyes@uaem.mx

*** Doctor en Ciencia Política. Correo electrónico: jdgiba@correo.xoc.uam.mx

niños y niñas de la calle y en la calle. -4. La Secretaría de Justicia y la Escuela Correccional. -5. La Administración de Justicia de Menores: una realidad. -6. Los programas educativos en el Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón": Una prisión de menores. -7. Reflexiones finales. -Fuentes documentales primarias y secundarias. -Lista de referencias.

1. Introducción

La multiplicidad de problemas que configuran la administración educativa del sujeto menor infractor en los Estados Unidos Mexicanos, constituye un vasto tema de estudio que está reclamando mayores acercamientos analíticos desde los distintos campos del conocimiento. Los incipientes esfuerzos de interpretación, a los cuales se suma este trabajo de investigación, requieren ser sustancialmente incrementados si se desea mejorar, en algún sentido, la compleja situación que se vive en el país en materia de administración educativa de los sujetos menores infractores. El propósito central de este trabajo es comprender la dinámica del sistema punitivo actual, realizando un recorrido histórico crítico de este sector problemático para llegar a reflexiones finales orientadoras al respecto.

Son escasos los estudios sobre el proceso educativo de los sujetos menores infractores. Quizá debido a que a los sujetos menores problemáticos los atiende la Secretaría de Seguridad Pública, instancia que no es objeto de estudio de los científicos y científicas sociales. Incluso la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene escaso poder de decisión sobre el proceso educativo de los menores. La SEP es una parte accesoria que contribuye en la educación de estos sujetos menores. Las Escuelas Correccionales o reformatorios en México históricamente pertenecían al ramo de la educación, pero debido a circunstancias administrativas perversas ahora son parte del sistema penal.

Las escuelas correccionales han pervertido sus fines educativos y se han convertido en prisiones, llamados actualmente Centros de Tratamiento, como si estos menores fueran enfermos y no menores que deben recibir educación. El problema de los sujetos menores infractores con la reciente reforma al artículo 18 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* se agudizó, debido a que se reformó el órgano jurisdiccional y no se modificaron los lugares donde se recluye a los sujetos menores, lugares que constituyen verdaderas prisiones con diferentes nombres pero con los mismos defectos y carencias.

2. El marco legal de los niños y niñas

Para comprender la problemática actual de los sujetos menores conviene historiar al respecto, considerando conceptualmente la historia como el diálogo que establece el presente con el pasado para construir un mejor futuro, si consideramos la teoría de los ciclos históricos, que en sentido amplio plantea que la realidad actual puede comprenderse por etapas de corta y larga duración, en donde la crisis del derecho es "un lugar común entre juristas, historiadores y filósofos del derecho (Pampillo, 2008, p. 2). En este sentido, en este trabajo intentamos realizar un recorrido histórico de los niños y niñas de la calle y en la calle en los centros de internamiento de los Estados Unidos Mexicanos. Existen diversas disposiciones legales que estipulan la obligación del Estado para darle al niño o niña educación, vivienda, salud y sano esparcimiento, como la *Convención Sobre los Derechos del Niño, Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores, las "Reglas de Beijing"*, *las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de su Libertad*, los párrafos sexto y séptimo del artículo 4º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Las disposiciones anteriores establecen que los niños y niñas tienen derecho a recibir un trato digno, alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral; que los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos, y que el Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos. Las condiciones de encierro a las que son sometidos los sujetos menores internos en instalaciones similares a los centros de reclusión para personas adultas, y la falta de áreas para desarrollar adecuadamente sus actividades educativas, indispensables para la aplicación del tratamiento necesario para su adaptación social, violan todas las disposiciones legales de los niños y niñas.

3. De lo educativo a lo punitivo de los niños y niñas de la calle y en la calle.

Las primeras disposiciones formales que trataron de controlar socialmente las conductas del sujeto menor en México se remontan al año de 1825; en ellas, se establecía implícitamente que la educación de los menores y las menores estaba a cargo de la familia y de los profesores y profesoras. Así, el *bando de policía y buen gobierno de 7 de febrero de 1825* instituyó en su numeral 18 que:

> También se le exigirá irremisiblemente o se le dará un destino correccional por el alcalde o regidor del cuartel, a cualquier persona de ambos sexos que contra las reglas del pudor y la decencia, se ensuciare en las calles, plazuelas y parajes públicos, como también contra el que en ellos pusiere o derramare vasos de inmundicia; haciéndose extensiva esta providencia a los padres de familia y maestros o maestras de escuelas o amigas, que no impidan a los niños salgan a ensuciarse en las calles, por cuyo descuido se les hace responsables, y sufrirán la exacción de la misma multa (Dublan & Lozano (s/f), p. 766).

Estas disposiciones tenían poco uso práctico en un ambiente de guerra (Cosío, 1998, p. 101); los dirigentes casi nunca se ocuparon de la eficiencia y del funcionamiento de las instituciones administrativas, su interés se centraba en la política. El gobierno se concretaba a ser un observador y dejaba al libre albedrío de los padres y madres y de los escasos profesores y profesoras la educación de los niños y niñas. Quien asumía la responsabilidad de las infracciones cometidas por los sujetos menores contra otras personas, era la familia o lo eran los tutores en los tribunales.

En marzo del año de 1828, se creó el primer tribunal que se hacía cargo de las infracciones de los sujetos menores. El código penal tipificaba delitos de menores y sancionaba las conductas antisociales, como la vagancia y las faltas a la "moral" cometidas por los niños y niñas de la calle y en la calle. Este órgano jurisdiccional administrativo estaba presidido por un alcalde y dos regidores adjuntos, que sesionaban los lunes y jueves. El proceso para juzgar al niño o niña se llevaba a cabo en una sala especial llamada "Sala Capitular" y, por lo general, eran procesos privados. El órgano jurisdiccional se llamaba *Tribunales de vagos en el distrito y territorios*, y declaraba como vagos y viciosos:

> I. A los que sin oficio ni beneficio, hacienda o renta viven sin saber de qué les venga la subsistencia por medios lícitos y honestos.
>
> II. El que teniendo algún patrimonio o emolumento o siendo hijo de familia no se le conoce otro empleo que el de las casas de juego, compañías mal opinadas, frecuencia de parajes sospechosos y ninguna demostración de emprender destino en su esfera.
>
> III. El que vigoroso, sano, robusto en edad y aún con lesión que no le impida ejercer algún oficio, solo se mantiene de pedir limosna.
>
> IV. El hijo de familia que mal inclinado no sirve en casa y en el pueblo de otra cosa que escandalizar con la poca reverencia u obediencia a sus padres, y con el ejercicio de las malas costumbres, sin propensión o aplicación a la carrera que le ponen.
>
> VII. Estas malas cualidades se deberán justificar con información sumaria, con citación del *síndico del ayuntamiento* para que haga las *veces de promotor fiscal.*
>
> XIX. Habiendo semiplena prueba o indicio de que alguno es vago, u ocioso, se procederá a su aprehensión y se pondrá en la cárcel en el departamento de los detenidos.
>
> XIV. Los que fueren declarados vagos por el tribunal, serán destinados al servicio de las armas, o a la marina, o a la colonización, o a casas de corrección.
>
> XV. Los impedidos para trabajar, o los muchachos dispersos que no hayan llegado a la edad de 16 años, serán puestos en casas de corrección, o a falta de éstas se pondrá a los últimos, a aprender oficio, bajo el gobierno y dirección de maestros que sean de la satisfacción de autoridad política (Dublán & Lozano (s/f), p. 766).

Los *Tribunales de vagos en el distrito y territorios* fueron el antecedente de los tribunales de los niños y niñas de la calle y en la calle; este tribunal era similar, jurídicamente, a un promotor fiscal, persona que realizaba las tareas de un "Juez paternal". La vagancia (Soberanes, 1997, p. 70) era uno de los

múltiples delitos que perseguía la administración de justicia de menores y, por lo general, no existían casas de corrección, como se puede apreciar en los bandos que emitía la administración pública. El lugar donde se recluía al sujeto menor era la prisión. En ciertos casos los hospicios servían como prisiones alternas donde los menores y las menores purgaban la pena, los cuales tenían la finalidad de inmovilizar al niño o niña. La organización de la prisión era rudimentaria y en nada se parecía al panóptico (Bentham, 1979, p. 125), que buscaba readaptar al niño o niña que delinquía. Sin embargo, el tribunal que sancionaba a los niños y niñas en el Distrito Federal y territorios nunca operó plenamente.

4. La Secretaría de Justicia y la Escuela Correccional.

La original Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores que se ocupó de los sujetos menores de la calle se fue dividiendo en múltiples secretarías. Posteriormente, con la formación de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, los menores y las menores de la calle quedaron bajo su tutela y quienes eran antisociales fueron recluidos en prisiones de gente adulta.

Las condiciones infrahumanas de los sujetos menores en prisión fueron percibidas por diferentes personas preocupadas por su condición (Soberanes, 1997, p. 57). Para mejorar las condiciones de los menores y de las menores en el año de 1841, Don Manuel Eduardo Gorostiza estableció una casa correccional anexa al Hospital de Pobres, con fondos de la administración municipal. En el año de 1861, siendo presidente de la República Benito Juárez y Ministro de Instrucción Pública, Ignacio Ramírez, el Ayuntamiento de Tepeaca, Puebla, regaló un edificio para establecer una casa de corrección y una escuela de artes, que nunca se estableció.

El 7 de diciembre del año de 1871, el Congreso expidió un Código Penal referente a los niños. En el artículo 13 de su ley transitoria, ordenaba que los establecimientos conocidos con los nombres de Tecpan de Santiago (Del Castillo, 1994, p. 388) y Hospicio de Pobres, fuesen destinados para la corrección penal y para la educación correccional de los jóvenes delincuentes (Soberanes, 1997, p. 304). Formalmente, desde esta fecha a los menores infractores se les ubicó en el sistema penal. En ese colegio, se les internaba para su reeducación. Los niños que cometían delitos graves eran llevados a la prisión de Belén.

Se cuenta que los carceleros sintieron lástima por los menores y los segregaron en una crujía especial, "dándoles uniformes verdes para distinguirlos y controlarlos mejor, razón por la cual se le llamó 'Crujía de los Pericos'. Esta cárcel fue calculada para 800 varones y 400 menores (Marín, 1999, p. 21)". Así, de manera general, la Administración Educativa de Menores estaba pésimamente organizada; sólo era una forma de control administrativo. La Administración educativa y la Administración de justicia que atendía a los menores infractores, no sólo era deficiente para la reeducación de los menores, sino que también arrastraba grandes problemas de presupuesto y el ineficiente sistema penitenciario (Soberanes, 1997, p. 71).

Hasta ese momento, las escasas instituciones que creó el gobierno para educar y reeducar a los menores estaban a cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. La preocupación por crear una institución capaz de atender al menor era patente, ya que las consignaciones aumentaban; así se nota, que

> (…) durante el indicado año de 1892, aumentó el número de consignaciones en 630 respecto de 1891; el de personas consignadas en 740; el de menores de edad en 5166; el de solteros en 1015; el de las personas que no tenían oficio en 1523; el de los sujetos que no sabían leer ni escribir en 1236, y el de los que estaban ebrios en 342; pudiéndose precisar de estos datos que el mayor número de delincuentes eran los menores de edad (Soberanes,1997, p. 421).

La multiplicidad de tareas encomendadas a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública no permitió que se hiciera más eficiente y eficaz su funcionamiento. Para ello se decretó, el 16 de mayo de 1905, que el ramo de la Instrucción Pública fuese separado de la Secretaría de Justicia (Instituto Nacional de Administración Pública, 1999, p. 11). Esta división administrativa tuvo como finalidad atender con mayor eficacia y eficiencia cada uno de los rubros de la formación de los sujetos menores. Sin embargo, las instituciones a cargo de los sujetos menores problemáticos fueron asignadas a la Secretaría de Justicia y no a la Secretaría de Instrucción Pública, que era el lugar

que le correspondía por ser menores en formación. Las razones no se encuentran inventariadas, pero suponemos que los menores y las menores que infringían una disposición no eran percibidos como niños o niñas normales que estaban en proceso de educación.

Desde aquella época los sujetos menores infractores se consideraron delincuentes. No se les contempló como sujetos que se están formando y que son susceptibles de cambiar su comportamiento. Consideramos que es la educación la que debe generar un proceso capaz de crear potencialidades en el niño, niña o adolescente, para ser personas útiles a sí mismos y a la sociedad. A pesar de que existía la preocupación en los titulares de la Secretaría de Justicia, nunca se concretó un proyecto para crear una institución educativa para los sujetos menores.

5. La Administración de Justicia de Menores: una realidad

El 30 de septiembre de 1908 (Ceniceros, 1936, p. 19) el Gobierno del Distrito Federal le plantea a la Secretaría de Estado y Despacho de Gobernación reformar las leyes que se aplicaban al sujeto menor para mejorar sus condiciones de vida. Por medio de un oficio, propone un *Proyecto de Reformas a la Legislación Penal.*

En el proyecto, el gobierno del Distrito Federal, da cuenta de las gestiones que con anterioridad había dirigido a la Secretaría de Justicia para la creación del órgano jurisdiccional de menores. La petición no fue contestada, lo que motivó que se dirigiera a la Secretaría de Despacho y Gobernación. Resalta en el oficio que el establecimiento que funciona con el nombre de Escuela Correccional de Artes y Oficios para Varones, no se sujeta a los requisitos que el derecho penal prescribe, por lo cual, "la escuela Correccional no es otra cosa que una cárcel con todos los defectos de que vienen adoleciendo los establecimientos de esta especie, desde que la Nueva España se independizó de la metrópoli (Ceniceros, 1936, p. 19)".

El gobierno del Distrito Federal explica en el proyecto, que en la Escuela Correccional se encuentran menores que no son delincuentes; es decir, existen niños y niñas menores recluidos, abandonados por sus padres y madres, que al contacto con sujetos criminales siguen los pasos de éstos, por lo cual es necesario tomar medidas preventivas mientras se concluye la construcción del edificio que se está llevando a cabo en la Cabecera de la municipalidad de Tlalpan.

Asimismo, el gobierno del Distrito Federal gira un oficio a la Secretaría de Despacho y Gobernación para que los Comisarios de policía no lleven niños y niñas a la Escuela Correccional por peleas simples, por robos insignificantes o que hayan delinquido por primera vez; los niños y niñas de la calle y en la calle, en estos supuestos deben ser entregados a sus padres y madres o a las instituciones que los eduquen. Se indica que los niños y niñas abandonados o menores de 14 años sean llevados a un hospicio y no a la Escuela Correccional.

Ante la inactividad de la Secretaría de Despacho y Gobernación y la Secretaría de Justicia para resolver la problemática del sujeto menor, el gobierno del Distrito Federal decidió construir un sitio en el que pudiera retener y controlar socialmente a los menores de edad. Por ello, en *La Gaceta* del año IV, Tomo II, de la Ciudad de México, del 25 de octubre de 1908, se describe la estructura de la nueva organización administrativa, donde además se puntualiza el mal funcionamiento del antiguo lugar de reclusión de menores:

> El jueves de la semana próxima pasada fueron trasladados (*sic*) al nuevo edificio, que en Tlalpan se ha destinado (*sic*) a Escuela correccional para Menores, los que ocuparon (*sic*) por mucho tiempo el edificio del Ex-Convento de San Pedro y San Pablo, que a pesar de las reformas que se le hicieron hace 10 años era poco adecuado para su objetivo, por razón de su vestutez (*sic*) y de hallarse en el centro de la ciudad, donde por razón natural al aire que se respira está viciado por la misma ciudad.
>
> Estas razones, y otras de disciplina, hicieron que se pensara trasladar la escuela a un lugar que se encontrara en el campo y que reuniera las necesidades (*sic*), condiciones de amplitud y aislamiento. Éstas se hallaron en un terreno situado en las cercanías del pueblo de Tlalpan, a un lado de la vía de tranvías de tracción animal que va de la estación a la Escuela de aspirantes (*sic*). El terreno mide 40,000 m² de superficie, la mayor parte de los cuales se dedican al cultivo de plantas (*sic*) y legumbres, lo que al mismo tiempo que servirá útil

> solaz (*sic*) a los corrigendos (*sic*), les hará tornar cariño por la tierra, pasión muy poco desarrollada por las personas que se educan en el medio ambiente de nuestra ciudad. En el centro de este extenso terreno se construyó el edificio nuevo desde sus cimientos (*sic*) y bastante amplio para contener el doble o más de los corrientes confinados actualmente en la escuela. La distribución que se ha dado al edificio responde perfectamente a las exigencias de la moderna educación penal. Las dependencias de que consta, están distribuidas en dos pisos, en el primero están los talleres y las aulas de clases; estas últimas son de orfeón, de orquesta y de banda y las necesarias para impartir a los reclusos la instrucción primaria, elemental y superior. En la planta alta hay ocho salones, dormitorios grandes y bien ventilados y dos más pequeños que se dedican a enfermería y servicio médico, éste cuenta además con departamentos para botiquín, cuarto de practicantes y demás dependencias necesarias para un servicio médico completo. El director de la Escuela, Capitán A. Sotelo, ha tenido cuidado que todos los departamentos sean amplios y acondicionados, los talleres están en salones que miden 25 m de largo por 6 de ancho y reciben sol y aire por numerosas ventanas. Para facilitar el despacho de asuntos que se relacionan con las causas judiciales que siguen a los corrigendos, se ha instalado en el edificio de la Escuela una oficina dependiente del juzgado de Tlalpan en la que se tramitan hasta donde sean posibles todas las causas de los reclusos[...] (Marín, 1991, p. 27).

La Escuela Correccional de Tlalpan se convirtió en un control de niños y niñas centralizado; ahí se recluía a los niños infractores del Distrito Federal y de otros estados de la Federación, lo que muy pronto generó hacinamiento. Con motivo del traslado a Tlalpan de la Escuela Correccional para delincuentes varones menores de edad y a la Escuela Correccional para mujeres en Coyoacán, fue necesario dictar algunas disposiciones que facilitasen la práctica de diligencias judiciales con los menores procesados y recluidos en los mencionados establecimientos; y para tal efecto, se expidió la circular número 181, del 1º de marzo de 1908 (documento número 124) que en lo sustancial previene:

> 1o. que cuando los Tribunales del Distrito Federal tengan que practicar diligencias con menores recluidos en establecimientos de corrección penal, lo hagan por medio de orden o exhorto, según sea la categoría del tribunal, dirigido al juez de Tlalpan, si se trataba (*sic*) de menores varones o al de Coyoacán si se trata de menores mujeres; 2o. que cuando las diligencias requieran precisamente la presencia del menor y no puedan desahogarse por medio de exhorto, pidan la comparecencia por conducto del Gobierno del Distrito y señalen para la diligencia los lunes o jueves de cada semana; y 3o. que dichos tribunales no difieran ni demoren la verificación de esas diligencias una vez señaladas, a fin de evitar (*sic*) que los menores puedan regresar a su establecimiento a hora reglamentaria, y que los agentes de policía no pierdan el tiempo inútilmente en la conducción y custodia de dichos menores (Marín, 1999, p. 27).

En el mismo sentido, se buscó que fueran jueces cercanos quienes juzgaran a los niños y niñas para evitar que fueran maltratados en su traslado de grandes distancias. Para evitar que los sujetos menores fueran vejados se emitió la circular

> (…) número 189 expedida el 7 de Enero de 1910, que obliga a los Jueces del ramo penal del Distrito Federal en los procesos que instruyan contra menores delincuentes, recluidos en Establecimientos de Corrección Penal y que estén situados fuera de su jurisdicción, encomienden la práctica de esas diligencias al juez bajo cuya jurisdicción se encuentra la Escuela Correccional (Marín, 1999, p. 520).

En 1917, por lo que respecta a la Secretaría de Justicia (Cpeum, 2008, art.136), se dispuso que sus funciones fueran absorbidas por un Departamento Judicial y la Secretaría de Gobernación. Por ello, por Decreto del 1º de mayo de 1917 se sumaron a la Secretaría de Estado los negocios que habían pertenecido a la Secretaría de Justicia, y las instituciones especiales para el tratamiento de los niños y niñas infractores quedaron a cargo del Gobierno del Distrito Federal.

A partir del año de 1917, el sistema que atiende a los sujetos menores infractores ha pasado por diferentes Secretarías, como la

Secretaría de Gobernación. Actualmente se rige bajo los lineamientos de la Secretaría de Seguridad Pública. Las políticas para adaptar, reeducar, o formar, no han cambiado sustancialmente. La Escuela Correccional o Reformatorio, los Centros de Tratamiento —hoy llamados Centros de internamiento— siguen siendo prisiones donde la educación aún es un elemento represivo que no ayuda en la mejor formación.

6. Los programas educativos en el Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón": Una prisión de menores

Actualmente muchos niños y niñas de la calle y en la calle, debido a múltiples factores, se encuentran en los Centros de internamiento por haber cometido conductas tipificadas en el Código Penal. Los Centros de internamiento son las prisiones de los niños y niñas. Son prisiones, en el sentido más estricto, que tienen programas de educación anquilosados. El Centro de internamiento de San Fernando se encuentra en Tlalpan, Distrito Federal. El otro centro de internamiento de menores se llama Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón". Es una prisión de alta seguridad para niños que se fundó en 1990 (Reyes, 2007b, p. 169) (Recomendación 90/97, 1997, p. 156).

En el Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón," se recluye en celdas a los menores infractores que son trasladados de otros Centros de Tratamiento por llevar a cabo conductas graves contra otros compañeros o con el personal de la institución; específicamente por la alta agresividad, reincidencia, alteraciones importantes del comportamiento o conductas que alteren gravemente el orden del Centro de internamiento de Tlalpan.

La capacidad de internamiento del Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón" es de veinticuatro menores. Es una población pequeña, pero ello no significa mejor trato o atención. El Centro ocupa una superficie aproximada de 2,326 metros cuadrados. Consta de tres dormitorios, dos módulos de seguridad, área de gobierno, dos patios con una cancha deportiva, aduana de personas, área de calderas y estacionamiento. Cada dormitorio tiene un pasillo central, a un lado del cual están las celdas y los cubículos (Recomendación 50/97, 1997, p. 1ss).

Cada dormitorio cuenta con ocho celdas individuales de 1.5 metros por dos metros, inferior incluso a las celdas del Centro de Readaptación Social Número 1, en Almoloya de Juárez, que miden alrededor de dos metros por tres metros. Cada celda está provista de una cama, colchón y ropa de cama, una mesa, taza sanitaria revestida de concreto y lavabo. Queda un espacio de alrededor de un metro cuadrado disponible para caminar (Recomendación 50/97, 1997, p. 1ss).

Las celdas tienen tres paredes de concreto y una reja de barrote que da al pasillo central. La puerta de cada celda —también de barrotes— está provista de dos cerraduras, una de la cuales es una chapa manual y la otra opera mediante un sistema electromagnético manejado desde uno de los módulos de control (Recomendación 50/97, 1997, p. 1ss). En cada dormitorio hay un baño de uso común, que genera carencia de privacidad, equipado con lavadero y una regadera que no cuenta con agua caliente, a pesar de que el reglamento del Centro estipula que se debe contar con agua potable para consumo de los menores, con sanitarios higiénicos, regaderas con agua caliente y áreas de descanso.

Los tres cubículos que hay en cada dormitorio, dan por el frente al pasillo central, y por otro lado colindan con el patio por medio de ventanas y puertas con barrotes. En ellos se realizan las actividades técnicas y educativas. Las celdas no tienen ventanas; la luz solar sólo penetra a través de la puerta —proveniente de los cubículos que están al frente y que cuentan con ventanas de vidrio— y resulta insuficiente. Las celdas tampoco tienen luz artificial, pero la reciben de las lámparas que están en el pasillo. La ventilación se hace por la puerta de barrotes (Recomendación 50/97, 1997, p. 1ss).

El acceso a todas las áreas se controla con puertas de barrotes, reforzadas con chapas de alta seguridad. Los corredores de los dormitorios tienen doble puerta de barrotes. Es una prisión de alta seguridad, donde se inmoviliza al menor, por lo que su adaptación o educación en esas condiciones es una utopía. Podrán aplicarse los mejores tratamientos pero, en esas condiciones, sus resultados no pueden ser satisfactorios. El edificio es una prisión con jaulas, donde los internos se estresan y adquieren fobias (Observaciones, 2007,

p. 1ss).

Los tres dormitorios conocidos como A, B, C, corresponden a partes del tratamiento denominadas fases. La fase I es la más severa por lo que respecta a las actividades. En la fase II y III al niño se le conceden derechos y mayor tiempo para que disfrute de ciertos "privilegios" (Recomendación 50/97, 1997, p. 106).

Cuando el menor ingresa al Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón", es ubicado en la primera etapa, donde permanece un mínimo de seis meses. En la fase primera se realizan las siguientes actividades (Recomendación 50/97, 1997, p. 108):

FASE I

ACTIVIDAD	*PERIODICIDAD*	*DURACIÓN*
Deportes	Dos veces por día De lunes a sábado	30 minutos
Aseo personal	Todos los días	10 minutos
Pedagogía	Lunes a viernes	1 hora
Trabajo social	Lunes a viernes	1 hora
Psicología	Lunes a viernes	1 hora
Psiquiatría	Lunes a viernes	1 hora
Aseo programado	Una vez por semana, Tres veces al día	30 minutos
Televisión	Sábados	1 hora
Recreativas	Sábados Domingos	De 3 a 4 horas 5 horas
Visita familiar	Domingos	4 horas
Visita religiosa	Domingos	1 hora

A pesar de que estos programas intentan mejorar la adaptación del menor, son contradictorios con las declaraciones de los menores, quienes manifiestan que permanecen la mayor parte del tiempo encerrados en sus celdas; incluso desean ser trasladados a un reclusorio de adultos, toda vez que tantas horas de encierro provocan en el niño desesperación (Recomendación 50/97, 1997, p. 108). Las suspensiones de las actividades técnicas son frecuentes, siendo habitual que los menores ni siquiera puedan acudir a las regaderas. El director del Centro expresa que a estos muchachos se les suspenden sus actividades porque "mientan la madre, orinan o arrojan comida al personal" (Recomendación 50/97, 1997, p. 109).

Para cambiar de fase, se requiere una previa determinación del Consejo Técnico Interdisciplinario. Autorizada la fase II, el tratamiento consta de las actividades mencionadas a continuación en el cuadro siguiente. En esta fase, según observaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, existen irregularidades, ya que hay menores que están en fase I y gozan de la fase II, o viceversa (Recomendación 50/97, 1997, p. 106).

Las actividades programadas para la fase II son las que se enlistan enseguida:

FASE II		
ACTIVIDAD	***PERIODICIDAD***	***DURACIÓN***
Deportes	Lunes a viernes	2 horas
Aseo personal	Todos los días	10 minutos
Pedagogía	Lunes y viernes	1 hora
Trabajo social	Lunes a viernes	1 hora
Psicología	Lunes a viernes	1 hora
Psiquiatría	Lunes a viernes	1 hora
Aseo de estancia	Sábado, tres veces al día	30 minutos
Televisión	Lunes a viernes Sábado	1 hora 2 horas
Mecanografía	Lunes a viernes	1 hora

La fase III es una etapa en la que se proporcionan mayores estímulos a los menores. Los menores infractores salen en grupo a hacer deporte; tienen permiso para usar televisión, grabadora y equipo de cómputo; participan en actividades dentro del área de gobierno, tienen clases de ajedrez y pueden ser visitados en horarios fuera de lo normal.

Las actividades son:

FASE III		
ACTIVIDAD	***PERIODICIDAD***	***DURACIÓN***
Deporte	Lunes a viernes	1 hora
Aseo personal	Todos los días	10 minutos
Pedagogía	Lunes a viernes	1 hora
Trabajo social	Lunes a viernes	1 hora
Psicología	Lunes a viernes	1 hora
Psiquiatría	Lunes a viernes	1 hora
Aseo de instancia	Sábado, tres veces al día	30 minutos
Televisión	Lunes a viernes Sábado y domingo	2 horas 3 horas
Mecanografía	Lunes a viernes	1 hora
Recreativas	Sábado Domingo a lunes	1 hora 4 horas
Visita familiar	Domingo	4 horas
Visita religiosa	Domingo	1 hora
Computación	Lunes a viernes	1 hora

El Consejo Técnico del Centro prohíbe cambiar al menor de fase aunque de hecho discrecionalmente lo hacen. El Consejo Técnico del Centro de Atención Especial puede presentar al Comité Técnico Interdisciplinario un rediseño de las medidas de tratamiento, otorgando estímulos o terminando las medidas disciplinarias. En sentido amplio, los cambios de fases se basan en premios y castigos, medidas que no cambian los comportamientos indeseados de los niños.

La ociosidad es uno de los males del Centro, ya que en ninguna de las fases el menor tiene la posibilidad de trabajar, porque se dice por parte de la autoridad que cualquier labor es un peligro para la seguridad del establecimiento. Los servicios de psiquiatría, psicología y trabajo social, que deberían ser permanentes, son retirados si las conductas esperadas no son las adecuadas (Recomendación 50/97, 1997, p. 110).

A pesar de las recomendaciones hechas en el año de 1997 por la Comisión de Derechos Humanos para humanizar el Centro de Internamiento Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón", la situación lamentablemente persiste, conforme las observaciones que hemos realizado. Lo anterior genera que muchos niños y niñas de la calle y en la calle sigan siendo los huéspedes maltratados de estos Centros de internamiento (Reyes, 2007, p. 178).

La situación tiende a agravarse para estos niños y niñas, ya que los nuevos ordenamientos sacan de contexto la definición de niño o niña. La *Convención de los Derechos del niño* establece en su artículo 1º. "Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". Empero, la *Ley de justicia para Adolescentes del Distrito Federal*, establece un subterfugio legal para juzgar con severidad a los niños y niñas de la calle y en la calle llamándolos adolescentes; así establece en su artículo 2º. Artículo 2. Sujetos**.** Para los efectos de esta Ley, se entenderá: "I. Adolescente. Persona cuya edad se encuentra comprendida entre los doce años de edad cumplidos y menos de dieciocho años de edad…". Desaparece la definición de niño o niña y se establece que son adolescentes todos los niños y niñas, y por tanto pueden ser sujetos imputables de delitos. Los niños y niñas ya no son inimputables como lo establece el *Código Penal Federal* artículo 15 fracción VII y *Código Penal del Distrito Federal* en sus excluyentes del delito.

Incluso en el artículo 5º de la *Ley de justicia para Adolescentes del Distrito Federal,* se plantea que los niños menores de doce años son adolescentes:

> Menores de doce años de edad. Las personas menores de doce años de edad que hayan realizado una conducta tipificada como delito en la Ley, sólo serán sujetos de rehabilitación y asistencia social por las instancias especializadas del Distrito Federal. Y no podrá adoptarse medida alguna que implique su privación de libertad. Cuando el agente del Ministerio Público que haya dado inicio a la averiguación Previa se percate que **el adolescente es menor de doce años**, dará aviso a la Dirección Ejecutiva de Asuntos Jurídicos del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia para el Distrito Federal, donde se tramitará la debida asistencia social en beneficio de la rehabilitación del niño involucrado y, en su caso, de su familia (las negritas son nuestras).

Además, las nuevas reformas utilizan la analogía para tipificar las conductas de los sujetos menores utilizando el Código penal de Adultos para juzgarlos. La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Cpeum) establece en su artículo 14… "En los juicios del orden criminal queda prohibido imponer, por simple analogía, y aún por mayoría de razón, pena alguna que no esté decretada por una ley exactamente aplicable al delito de que se trata…" Es decir, es inconstitucional que se esté juzgando a los niños y niñas con un Código diseñado para sujetos adultos y estableciendo procesos como si fueran sujetos adultos.

De acuerdo con el artículo 14 de la Cpeum, es menester que exista un Código Penal para adolescentes para que sea legal cualquier detención en una prisión. Además, se establece en la Cpeum que los adolescentes que cometan conductas típicas catalogadas por el *Código Penal* como graves, serán recluidos en la prisión (Centros de internamiento). Un alto porcentaje de los delitos de los Códigos Penales son considerados graves, lo que actualmente genera que los Centros de internamiento estén saturados provocando motines y escapes.

El problema de los niños y niñas de la calle y en la calle no es un problema de impartición de justicia. Es un problema de educación en virtud

de que el mismo se origina en el seno familiar y en la falta de suficientes centros educativos de calidad. Los niños y niñas en las calles aprenden una cantidad de conductas tipificadas como delitos, que son reforzadas en estos Centros de Internamiento, donde impera la violencia y la muerte (Recomendación de CNDH, 2006: 1y ss.). La respuesta debe ser una institución educativa que cuente con los recursos humanos, pedagógicos, técnicos y materiales, que capacite a los niños y niñas de la calle para que puedan ser ciudadanos y ciudadanas ejemplares.

7. Reflexiones finales

Los *Tribunales de vagos en el distrito y territorios*, son el antecedente de los tribunales de los niños y niñas de la calle y en la calle. Los padres, las madres, los tutores y tutoras, y los profesores y profesoras, eran responsables solidarios de las conductas antisociales de los niños y niñas, ya que ellos eran los garantes de su educación.

El 16 de mayo de 1905, el ramo de la Instrucción Pública fue separado de la Secretaría de Justicia. A partir de esta fecha los niños problemáticos fueron asignados a la Secretaría de Justicia que construyó en una prisión para menores donde el ocio es parte de la institución.

En 1917 las funciones de la Secretaría de Justicia fueron absorbidas por un Departamento Judicial, y por la Secretaría de Gobernación. Por ello, por Decreto del 1º de mayo de 1917 se sumaron a la Secretaría de Estado los negocios que habían pertenecido a la Secretaría de Justicia, y las instituciones especiales para el tratamiento de los niños infractores quedaron a cargo del Gobierno del Distrito Federal.

A partir del año de 1917, el sistema que atiende a los sujetos menores infractores ha pasado por diferentes Secretarías, como la Secretaría de Gobernación. Actualmente se rigen bajo los lineamientos de la Secretaría de Seguridad Pública. Los Centros de internamiento siguen siendo prisiones donde la educación de los niños y niñas de la calle es aún un elemento paliativo de su formación.

La educación de los niños en la prisión de alta seguridad de menores, llamado Centro de Atención Especial "Dr. Alfonso Quiroz Cuarón", se basa anacrónicamente en el anti-sistema educativo de premios y castigos. Los castigos son la reclusión en lugares insalubres, y los golpes. Los programas educativos que realizan los niños son paliativos que no sirven para su formación integral, como lo que establecen leyes como la *Convención Sobre los Derechos del Niño, Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores, "Reglas de Beijing"*, *las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de su Libertad*, y los párrafos sexto y séptimo del artículo 4o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

Tal como lo hemos reiterado, esta investigación busca conocer desde la historia pasada y actual la problemática presente de los niños y niñas de la calle y sus carencias en los Centros de Internamiento; sin embargo, tales aspiraciones están limitadas por la magnitud de los problemas de dicho ámbito y por las involuntarias lagunas del trabajo. En todo caso, lo que podemos afirmar en buena lógica es que la discusión sobre el tema ha de ser realizada de manera seria e impostergable en México. A esa tarea se suma sin vacilación este trabajo, en el que no planteamos posiciones últimas, sino enfoques que pretendemos sumar al necesario esfuerzo colectivo en favor de una mejor vida de los niños y niñas de la calle y de su permanencia en los Centros de internamiento para ellos y ellas en los Estados Unidos Mexicanos.

Lista de referencias

Bentham, J. (1979). *El Panóptico.* Madrid: La Piqueta.

Ceniceros, J. Á. & Garrido, L. (1936). *La delincuencia infantil en México.* México, D. F.: Botas.

CNDH (2009). Legislación y Recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México. México, D. F.: CNDH.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010). México, D. F.: Porrúa.

Cosío, D. (1998). *Historia mínima de México*. México, D. F.: Colegio de México.

Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de (1991). *Convención Sobre los Derechos del Niño.* México, D. F.: Gobierno Nacional.

Del Castillo, J. M. (1994). *Ensayo sobre el Derecho Administrativo Mexicano*. México, D. F.: Unam.

Dublán, M. & Lozano, J. M. (s/f) *Legislación Mexicana*, tomo I. México, D. F.: VLR.

Instituto Nacional de Administración Pública (1999). *La Organización de la Administración Pública en México*. México, D. F.: Limusa.

Gaceta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (1997). Recomendación 90/97". México, D. F.: CNDH.

Gaceta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2006). Recomendación 004/2006. México, D. F.: CNDH.

Gaceta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, Recomendación 50/97" (1997). México, D. F.: CNDH.

Gaceta Oficial del Distrito Federal el 14 de noviembre de (2007). "*Ley de justicia para adolescentes".* México, D. F.: Distrito Federal.

Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores, "Reglas de Beijing" (1985). Adoptadas por las Organización de las Naciones Unidas el 29 de noviembre. New York: ONU.

Marín, G. (1999). *Historia de las instituciones de tratamiento para menores infractores del D. F.* México, D. F.: Comisión de Derechos Humanos.

Pampillo, J. P. (2008). *Historia general del derecho*. México, D. F.: Oxford University Press.

Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de la libertad, Resolución 45/113 (1991). Naciones Unidas. Asamblea General. Cuadragésimo quinto período de sesiones. Resolución aprobada por la Asamblea General 2 de abril.

Reyes, L. A. (2007). *La Administración de justicia del menor en prospectiva*, México, D. F.: Fontamara.

Soberanes, J. L. (1997). *Memorias de la Secretaría de Justicia*. México, D. F.: Unam.

Referencia:

Ladislao Adrián Reyes y Juan de Dios González, "La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1039 - 1050.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida*

Sabine Cárdenas**
Coordinadora del área de investigación y evaluación educativa del
Trompo Mágico Museo Interactivo en Zapopan, Jalisco, México.

Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada junio 8 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este trabajo analizo el proceso de cambio de vida experimentado por tres niños de la calle, quienes salieron de ella afiliándose a una institución y desde ahí construyeron un proyecto de vida alternativo.*

A lo largo de una serie de etapas, explico el significado del cambio de vida, identificando los factores que lo facilitan y lo dificultan. Para finalizar presento una lista de recomendaciones para un programa de atención efectivo.

Concluyo que el cambio puede ser conceptualizado como un proceso de resocialización, en el cual el espacio educativo dinamizado por una metodología participativa y nuevos referentes sociales, constituye una matriz para el cambio.

Palabras clave: niños y niñas de la calle, socialización-resocialización, educación no formal, modelos de atención.

Meninos e meninas de rua: coordenadas explicativas para a mudança de vida.

• ***Resumo:*** *Neste trabalho analiso o processo de mudança de vida experienciado por três crianças de rua, as quais saíram dela integrando-se numa instituição e construindo a partir daí um projecto de vida alternativo.*

Ao longo de uma série de etapas, explico o significado da mudança de vida, identificando factores que a facilitam ou dificultam. Para finalizar, apresento uma lista de recomendações para um programa de cuidados efectivo.

Concluo que a mudança pode ser conceptualizada como um processo de ressocialização no qual o espaço educativo dinamizado por uma metodologia participativa e novos referentes sociais constitui a matriz para a mudança.

Palavras-chave: meninos e meninas de rua, socialização-ressocialização, educação não formal, modelos de cuidados.

Street boys and girls: explicative coordinates of the change in life*

•***Abstract****: In this work, I analyse the changing process in life experienced by three street children, who came out of an afiliated institution and since then have been building a project of alternative living.*

All along a series of stage, I explain the meaning of changed life, identifying so much with factors that facilitate as with factors that make this change difficult. In the end, I present a list of recommendations for programme of effective attention.

I conclude that the change can be conceptualized as a process of re-socializing, in which the educative space revigorated with a participative methodology and new social referents, build a matrix for the change.

Keywords: Street boys and girls, socialization- resocialization, non formal education, attention modules.

---

* Este artículo está basado en los resultados de la tesis "Niños de la calle: trayectorias de un proceso educativo liberador", registrado con el código 1573 y que se desarrolló en el periodo de septiembre 2003 a junio 2008, para obtener el grado de Maestría en Sociología de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), con Clave de Centro de Trabajo 14ESUOO10Q. El trabajo fue ganador del primer lugar a la mejor investigación del Premio Unicef 2008.

** Licenciada en Psicología y Maestra en Sociología de la Educación. Miembro del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama A.C.). Correo electrónico: sairamsa@hotmail.com

-1. Introducción. -2. Metodología. -3- Los sujetos participantes. -4. El contexto familiar. -5. La salida a la calle. -6. Adaptación a la vida en la calle. -7. Encuentro con un nuevo horizonte de posibilidad. -8. La salida de la calle. -9. El anclaje a la comunidad. -10. La lógica que sigue el cambio. -11. El significado del cambio de vida. -12. Elementos a considerar para los programas educativos. -13. Epílogo. -Lista de referencias.

1. Introducción

El fenómeno de los niños y niñas de la calle ha sido estudiado por diferentes disciplinas y desde enfoques diversos. La mayoría de las investigaciones en torno a esta realidad han centrado su interés en los niños y niñas: su perfil, sus familias, las prácticas de crianza, es decir, aquellas situaciones antecedentes a la salida de la calle. Otras más han estudiado el tránsito, adaptación y vida en la calle: el proceso de la salida, como sobreviven los niños y niñas en la calle, las dinámicas de su vida cotidiana, etc.

Los estudios centrados en las familias brindan aportes importantes en términos de la prevención del fenómeno; los estudios enfocados en el proceso de la salida de los niños y niñas *a la calle* nos permiten identificar cómo es que se tejen las circunstancias que culminan con la salida del niño o niña y con la toma de la calle como su espacio social de vida. Pero queda un vasto territorio sin explorar, posterior a la salida y adaptación del niño o niña a la calle: la salida de los niños y niñas *de* la calle.

La visión del fenómeno no está completa si no comprendemos cómo revertir las circunstancias de vida de estos niños y niñas, y tejerlas en un sentido virtuoso para generar condiciones que eviten su salida a la calle y promuevan, una vez que viven en ella, su salida de la misma.

Explicar cómo los niños y niñas se desvinculan de la familia y se vinculan a la calle, es tan importante como comprender cómo es que se desvinculan de la calle y se re-vinculan a una opción que les permite construir un proyecto de vida diferente al que la calle les "ofrecía".

Lo anterior dio origen a un trabajo a través del cual recuperé las trayectorias de vida de tres egresados del programa *Niño de la Calle* del Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama A.C.), institución fundada en 1988 en la ciudad de Guadalajara, capital del Estado de Jalisco en México. El propósito del trabajo fue analizar el proceso de cambio experimentado por estos niños, quienes salieron de la calle y construyeron un proyecto de vida alternativo a ésta, para trazar a partir de ello las coordenadas para la construcción de un modelo explicativo del cambio.

2. Metodología

Realicé el trabajo desde una perspectiva cualitativa, utilizando el método biográfico como la principal herramienta para la recuperación de información. Este método posee un valor potencial para estudiar procesos, desentrañar las complejas redes sociales que los conforman, recuperar su complejidad y dotarlos de un sentido evolutivo e histórico, re-posicionando al ser humano ordinario como un protagonista importante de la historia (Becker, 1974; Rojas, 2004).

El análisis de las historias de vida ha sido ampliamente utilizado en la investigación sociológica en América Latina, donde las sociedades están inmersas en contextos altamente problematizados por las condiciones sociales y económicas, en las que se generan complejas relaciones entre sus actores (Casassus, 1998, pp. 127).

Recuperé las trayectorias de vida a través de entrevistas a profundidad audio-grabadas a los tres jóvenes participantes, quienes fueron elegidos a través de criterios que permitieran configurar un perfil con un potencial explicativo del objeto de estudio: mayor arraigo a la calle, mayor tiempo de vida en la institución, opciones laborales diversas y la posibilidad e interés en participar.

Utilicé otras fuentes adicionales de información, tales como el *Archivo de Vida*, formado por aquellos documentos contenidos en los expedientes institucionales de cada uno de los participantes: papeles oficiales, documentos de tipo personal tales como cartas, dibujos, etc.[1]. Recurrí a este archivo en la preparación de las entrevistas, para facilitar a los entrevistados la reconstrucción de algunos pasajes de su vida, y para dar cuenta de circunstancias

[1] Los documentos personales (como cartas o diarios de los muchachos), fueron incluidos sólo cuando los jóvenes quisieron compartir esta información.

específicas de las trayectorias en los aspectos escolares y laborales. Realicé también una *Bitácora de Entrevista,* para recuperar las circunstancias en las que se desarrollaron las entrevistas.

Para la reconstrucción del contexto, llevé a cabo una entrevista audio-grabada con el director fundador de la Institución, y recurrí a documentos institucionales que recuperaban hechos significativos de aquella época.

Paralelamente fui organizando un cuerpo teórico conceptual, recuperando elementos de la Teoría de la Construcción Social de la Realidad de Berger y Luckmann, de autores representativos de la Pedagogía Crítica tales como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter Mclaren, así como también de autores que se han dado a la tarea de estudiar en distintos países el fenómeno de los niños y niñas en situación de calle: Inés Cornejo, Ricardo Lucchini, Irene Rizzini, entre otros.

Una vez transcritas las grabaciones de las entrevistas llevé a cabo un primer nivel de procesamiento que consistió en organizar la información de cada una a partir de 3 dimensiones (contexto, prácticas y concepciones) y en una lógica cronológica que permitiera identificar las etapas intrínsecas a la trayectoria. Como resultado de este proceso obtuve una descripción densa sustentada con viñetas que mostraban la voz de los entrevistados.

Posteriormente definí 6 ejes: Motivaciones, Identidad, Visión de Futuro, Toma de decisiones, Vínculo, adaptación y pertenencia a la institución, y Desarrollo de habilidades. Reduje la información en una matriz, recuperando las etapas por las que el informante pasó, la edad aproximada que tenía en cada etapa, los elementos relevantes de cada dimensión y de cada eje, de manera que fuera posible visualizar los datos empíricos desde distintos ángulos: por caso, por etapa, por dimensión o por eje de análisis.

Finalmente hice un guión a manera de columna vertebral sobre la cual fui tejiendo los datos empíricos con los elementos teórico-conceptuales para dar cuenta del proceso de cambio, de sus etapas y de las variables que intervienen en él.

3. Los sujetos participantes

Estos jóvenes a su paso por el programa transformaron sus condiciones de vida, logrando *romper el círculo:* salieron de la calle y hoy brindan a sus hijos e hijas una vida significativamente diferente, más rica en términos afectivos y materiales, respecto a la que su madres les dieron a ellos cuando fueron niños.

Tenían en común haber abandonado sus casas huyendo de la realidad familiar que los asfixiaba. Salieron a la calle siendo aún niños, en el periodo escolar de la primaria que se desarrolla entre los 6 y los 12 años. Vivieron en la calle a finales de los años ochenta y principios de los años noventa. Aunque ninguno recuerda exactamente a qué edad se volvió independiente de las figuras adultas de su familia, algunas evocaciones del pasado les ayudan a ubicar la edad aproximada. Ramiro a la edad de seis años ya permanecía la mayor parte de su vida en la calle, Óscar a los ocho años huyó por primera vez de su casa, y Camilo a los once años dejó la casa materna definitivamente. Vivieron en la calle entre 2 o 3 años sumando a eso los periodos intermitentes de tránsito entre el espacio institucional y la calle. La droga, el robo, la mendicidad y la violencia estuvieron presentes en sus historias. A lo largo de la década de los noventas habitaron en la *Casa Grande* de Mama AC., tercera fase del programa *Niño de la Calle*.

4. El contexto familiar

Los relatos muestran que las circunstancias de vida familiar están estrechamente vinculadas al contexto social. Se trata de una privación histórica y por lo tanto trans-generacional. Las madres de los protagonistas fueron mujeres criadas en contextos de pobreza faltos de oportunidad, en ambientes familiares autoritarios y represivos, carentes de afectividad, escenarios que ellas repitieron hacia sus propios hijos e hijas, en un contexto donde debían sobrevivir solas y lo hacían a partir de estrategias que demandan un enorme esfuerzo que las distanciaba del cuidado amoroso de los hijos e hijas.

En las trayectorias se presentan patrones de crianza fincados en una comunicación violenta caracterizada por el maltrato y la agresión físicos:

Camilo:

> (…) con la pura mirada ya sabía uno lo que tenía que hacer o que cosa estaba mal. Mmm… bueno, era una mujer muy dura. Los primeros años siempre fue muy silencioso, si protestaba sabía que no había mucha chance ¿no?, yo

> tengo frases muy marcadas, ¿no? si es verde porque es verde y si es rojo porque es rojo. Nos acordábamos Ricardo y yo de las frases malditas ¿no? (...): 'no sirves ni pa' pendejo'.
>
> Óscar:
>
> No, mi mamá ¿no?, la que nos castigaba era la otra señora... Mi mamá nunca nos golpeó pero tampoco nos defendía... Entonces, era así casi diario, nos golpeaba, más a mí que a mi hermana... Me acuerdo que tenía una alcancía y a veces le sacábamos dinero y a mí me quemaba las manos, me echaba la culpa o así un error, o cualquier cosa... A veces me mandaba, muchas veces me llegó a mandar a la tienda así en calzones, en puros chones.

Así como relaciones niño-adulto estructuradas a partir de las obligaciones que los primeros deben cumplir, sin que el cariño haya mediado en dichas obligaciones:

> Ramiro:
>
> Mi mamá se llevaba a mi hermana la más grande, que es dos años más grande que yo, con ella a trabajar. Entonces yo me quedaba a cargo de mis dos hermanos más chicos y yo les hacía de comer y los alimentaba totalmente, de todo a todo a los dos, pero como yo me salía de la casa y los dejaba y los encerraba, pos mi mamá tomó la decisión de ponerle candado a todo.

Estas circunstancias favorecen la construcción de imágenes negativas de *sí mismo*. El concepto de *uno mismo* está influido por un conjunto de experiencias sociales que el individuo interioriza durante su vida. La construcción del *Sí* produce una necesidad que parece ser universal: la necesidad de ser percibido de modo positivo por los otros, de ser apreciado. La satisfacción de esa necesidad da al individuo un sentimiento de continuidad y de coherencia, y la violencia es lo que impide la satisfacción de esa necesidad (Lucchinni, 1997b).

Así mismo, los episodios continuos de violencia de la madre hacia el niño o niña desencadenan un débil o nulo sentimiento de pertenencia a la familia: "Cuando el niño no alcanza a identificar lo que representa para su madre, parte con mayor facilidad a la calle" (Lucchini, 1997a, p. 9). Estos factores indican que las simientes de la salida del hogar se encuentran en la situación de abandono y el vacío afectivo que ello desencadena en el niño.

Los informantes imaginaban la posibilidad de tener otra madre, otra familia, otra vida. Ramiro, por ejemplo, añoraba su vida en el basurero, cuando por primera vez huyó de su casa liberándose de las responsabilidades que le imponía su madre:

> No, no había reglas, como su casa era de paracaídas, de cartón, ahí vivían, ahí vivíamos, ahí cada quien tenía su cuarto. Yo creo que eso fue lo que me gustó porque cuando estuve yo en casa yo veía eso, que en mi casa teníamos que compartir la cobija, la responsabilidad de estar ahí, en la casa haciendo la comida, el estar encerrado, el que mi mamá estuviera gritando por cualquier cosa, entonces yo decía no pss allá no me gritaban allá no me tenían encerrado, allá no me pegaban.

Camilo cuenta una anécdota evocadora del mismo anhelo:

> Recuerdo que mi mamá me asustaba, cuando veíamos algún vagabundo, mi mamá me decía que así iba a terminar, que me iba a llevar ese señor, y yo decía ¡Ay güey, encantado de la vida, que me lleve! […] Decía, pues es que… '¡Está libre! ¿No? ' decía yo, '¡está libre!'. ¿Qué puede tener de malo… Digo, más malo de lo que he vivido, pues no creo […] Entonces de repente empiezo a observar y como que me empieza a despertar un cierto interés por esa vida, fácil, fácil y tranquila, despreocupada que yo veía.

Estas circunstancias tienen un peso específico en la huida del hogar (Cornejo, 1999, p. 3; Lucchini, 1997a). Sin embargo, la salida no es causada únicamente por las condiciones socio-familiares de pobreza, violencia y aridez afectiva, sino que, como veremos en el siguiente apartado, diversos factores se ponen en juego para que esto ocurra.

5. La salida a la calle

Este proceso alude a una ruptura biográfica, un rompimiento con la realidad o cotidianeidad anterior que implica el aprendizaje de nuevas prácticas y significados, hecho que envuelve al niño o niña en situaciones de mucha tensión:

> La ruptura tiene lugar cuando las rutinas utilizadas ya no producen los resultaos esperados. A esto le sigue una situación de inseguridad y de tensión que demanda soluciones [...]. Una vez que la seguridad se ve amenazada, el actor se ve empujado hacia la

toma de decisiones que pueden modificar su trayectoria de vida (Lucchini, 1997a, p. 3).

La búsqueda fuera del hogar pasa por una experiencia minada de contradicciones que se resuelven en la medida en que los niños se adaptan a la vida en la calle. Este proceso los sitúa en medio de un campo de fuerzas contradictorias que los atraen y los repelen al mismo tiempo hacia dos lugares diferentes (Rizzini, 2003, p. 25).

Esquema Nº 1. Campo de fuerzas en la transición hogar/calle

Espacio	Fuerzas que expulsan	Fuerzas que atraen
Familia	• La ausencia de afecto, cuidado y protección • La sujeción extrema • Violencia física, verbal, psicológica	• Esperanza de que las cosas cambien • La escuela (en el caso de Camilo)
Calle	Miedo a la soledad y a no saber cómo sobrevivir en la calle	• Capacidad para la sobrevivencia económica • Red de pares • Red de adultos clave • Experiencia de libertad

Aunque el proceso de salida es diferente para cada caso, en él se ponen en juego las mismas variables:

- Tipo de vínculo parental
- Tiempo de vida al interior de la familia[2]
- Intereses vinculados a la permanencia en el hogar
- Edad del niño en la que experimenta el proceso de salida
- Grado de satisfacción experimentado en la calle

Esto nos muestra cómo entre menos fuerza de atracción hay con la familia y más recursos de sobreviviencia en la calle, el proceso de salida de los niños es más corto.

A lo largo del proceso de salida, el anhelo de una vida mejor se cristaliza en la fantasía de que la salida provocará un cambio al interior del hogar, un íntimo deseo de que *las cosas cambien*. Ramiro explica cómo regresó a su casa luego de su primera salida:

> Y me duró el gusto un ratito, creo que una semana, porque después de la semana era: 'Usted va a darle de comer a sus hermanos, usted tiende las camas, y después el aseo, y...' Lleno de responsabilidades a mis 5 o 6 años, entonces no me gustó y me salí. Digo, ahí andaba en Zamora. Y a los 7 años fue cuando ya, dije, vámonos.

Camilo regresó también con la expectativa del cambio:

> [...] la primera vez que falté, pues no se la acababa [su mamá], se preocupó y todo. Y yo dije: 'Pues a ver si con esto cambia algo' ¿no? Pero no había cambios. [...] pensaba más en el miedo, pensaba en la chinga que me iban a poner, pero igual pensaba, a ver si agarra la onda pues… [...] alguna vez que salí y ya no hubo cambios, de algunas veces de las que regresé y ya no ves ningún cambio, o sea como que ya.

El caso de Óscar fue distinto, no parecía querer regresar. Huyó tres o más veces de la casa, su madre lo hacía regresar de nuevo a su lado, pero él había aprendido a brincar la barda del lugar donde lo dejaba encerrado; su objetivo era estar lejos de aquel lugar. En su caso es muy probable que la esperanza del final feliz se hubiese extinguido mucho tiempo atrás.

Lucchini (1997a), quien ha estudiado a profundidad esta etapa, encontró que en ciertos

[2] El tiempo de vida es relativo, ya que en la mayoría de los casos no se trata de un tiempo continuo. El periodo de vida familiar se ve interrumpido por emplazamientos con otras familias, salidas a la calle, etc.

casos, al salir de la casa materna, el niño o niña espera desencadenar un cambio en su madre. Para este autor, la salida del hogar es muchas veces el último recurso para probar lo que el niño o niña representa para ella. El éxito de este intento radica en que la madre sufrirá por su ausencia y probablemente al reencontrarse de nuevo, el niño o niña obtendrá los cuidados y el amor que antes no tuvo. Pero al no tener éxito, corrobora que no es digno de ser amado, confirma las imágenes negativas sobre sí mismo, se debilita el vínculo familiar y la probabilidad de una fuga definitiva se hace más inminente.

Los tres informantes, antes de llegar a la calle, pasaron por varios espacios de vida sustitutos de la familia. Este hecho es de gran importancia ya que nos indica el móvil de su salida: la búsqueda de un espacio sustituto de la familia donde vivir. Ramiro, luego de su experiencia de vida con una familia de pepenadores en un basurero de la ciudad, vivió de manera intermitente en casas de amigos hasta que finalmente comenzó a pasar la mayor parte de su tiempo en la calle. En el caso de Camilo, el tránsito a la calle duró aún más tiempo; la escuela lo retenía; él pasaba largas temporadas fuera de su casa, dormía en la casa de su mejor amigo y trabajaba en la calle. Una vez terminada la primaria comenzó a vivir en la calle de manera permanente. Óscar, por su parte, huyó de su casa pidiendo asilo a una tía quién lo recibió no por mucho tiempo, ya que su marido no estaba de acuerdo; en varias ocasiones lo mandaron de regreso con su madre y él regresaba a buscar a su tía, hasta que finalmente lo enviaron a un internado del que huyó encontrándose en la calle con otros niños y niñas.

6. Adaptación a la vida en la calle

Luego de haber "resuelto" la ambivalencia entre la casa y la calle, los niños y niñas transitan hacia una ambivalencia mayor. Experimentan una transformación progresiva hasta convertirse en "callejeros". A lo largo de este proceso transforman sus prácticas cotidianas, adquieren nuevos significados con los que reinterpretan su mundo actual y experimentan una metamorfosis en su identidad.

Este cambio se constituye sobre una base contradictoria. En la calle, los niños y niñas se afirman organizándose en una subsociedad, entendida ésta como un grupo social que se constituye a partir de las diferencias que se presentan en los significados de sus miembros con respecto a los de la sociedad más amplia, cuya función es la de ser «un refugio emocional», en el cual el individuo logra sostener ideas diferentes a las dominantes (Berger & Luckmannn, 2003, p. 159).

Los niños y niñas así organizados reivindican su derecho a existir, a *ser alguien* y pertenecer a un lugar que ordene y dé sentido a sus vidas. Sin embargo, en este caso, la afirmación de su derecho a *ser alguien* refiere a una negación previa, en la que se vieron despojados de sus derechos, de las condiciones elementales para la vida. Los niños y niñas en la calle logran *ser alguien* al diferenciarse de *los otros,* de aquellos *otros* que han negado su existencia. Ésta es la paradoja delos niños y niñas de la calle: entre más fortalecen su identidad, más se identifican con la *cultura callejera*, pero el precio que pagan por ello es el progresivo distanciamiento del sistema social que los arroja cada vez más lejos de sus fronteras y de toda oportunidad para el desarrollo de una vida plena y gratificante.

El logro que obtienen al *ser alguien* a partir de la pertenencia a la subsociedad de pares en la calle, en realidad no lo es; se trata de una resolución engañosa: en apariencia los libera de aquello que en el hogar los oprimía, pero esto ocurre en la medida en que se encuentran con nuevas y peligrosas ataduras como son las drogas y la violencia.

El análisis de esta etapa de vida lleva a concluir que:

- La salida del hogar nace a partir del deseo de cambio que se alberga en el niño o niña, y de búsqueda de un hogar sustituto, un lugar donde ser y existir. Sin embargo, al no existir los espacios adecuados —los puntos de apoyo necesarios dentro de sus territorios—, continúan su búsqueda hasta llegar a la calle.
- En el proceso de salida están implicados el desarrollo de habilidades necesarias para explorar más allá de los confines del hogar y los recursos materiales y humanos que les permiten sobrevivir en ella, es decir: un contexto facilitador de su presencia en la calle.
- El tránsito a la calle supone una ruptura biográfica que los somete a una experiencia de tensión, miedo, emoción, y que se

resuelve en la medida en que aprenden a sobrevivir en la calle.

- El tránsito a la calle implica una transformación de su identidad, basada en dos hechos paradójicos: por una parte, los niños y niñas encuentran un lugar donde *ser alguien,* a pesar del rechazo de los otros; y por otra, transforman su identidad a partir de nuevas imágenes que para la sociedad más amplia son negativas; sin embargo, a los ojos del niño o niña y de su grupo, lo revisten de status y le dan sentido a su mundo: ser vago o vaga, violento o violenta, peligroso o peligrosa, etcétera.
- El grupo de pares tiene importantes funciones para el niño o niña en cuanto al tránsito y la permanencia en la calle: les permite sobrevivir en la calle, hace las veces de su familia, los dota de una nueva identidad y un nuevo sentido de vida.

Aunque cada trayectoria encierra un pequeño universo cargado de circunstancias muy particulares, los tres protagonistas comparten un mismo anhelo: el de tener un cambio en sus vidas. Y es este mismo anhelo que los llevó a vivir en la calle, el que más adelante les dará el soporte necesario en sus primeras incursiones al espacio educativo.

7. Encuentro con un nuevo horizonte de posibilidades

La primera etapa de este acercamiento es definida en la institución como *operación amistad*[3]. Se entiende como un encuentro incondicional, que no juzga, no pide nada a cambio. El educador o educadora en esta etapa observa, es solidario, respetuoso y fraterno.

Uno de los primeros indicadores de que el proceso de amistad ha comenzado, se advierte cuando los niños y niñas comienzan a acudir a las convocatorias del educador o educadora en una hora y un lugar determinados. La asistencia de los niños y niñas a las convocatorias del educador o educadora es consecuencia del despertar del interés por lo que aquél hace y dice, y a partir de ese momento la vida cotidiana de los niños, aunque sea por un par de horas, comienza a ser trastocada por la propuesta del educador.

El trabajo en la calle es incierto: aunque se tenga preparada la jornada, el educador o educadora nunca sabe con qué va a encontrarse ese día; puede haber un niño enfermo que requiera atención médica, por lo que podría pasar no sólo la tarde, sino la noche en un hospital; puede haber un conflicto con la policía que los lleve a un ministerio público para abogar por los niños y niñas; puede que todos y todas hayan decidido pasar unos días en la playa y el educador o educadora se quede solo; puede ocurrir que tengan un problema entre ellos y lo que haya que hacer en ese momento sea un proceso de mediación. El estado de ánimo del grupo y de los individuos es muy variable; el educador o educadora debe tomar el pulso y responder de manera sensible e inteligente a esas necesidades.

En la segunda etapa del trabajo de calle —de acuerdo con el programa de la institución—, cuando el educador o educadora sabe que se ha ganado la confianza y el reconocimiento de los niños y niñas, debe *romper silencio,* hablando abiertamente su postura frente a la vida, específicamente frente a la vida en la calle. Esto se manifiesta en la petición que hace a los niños y niñas para que dejen la droga antes de comenzar con la actividad planeada. Un ritual común que realizan los educadores y educadoras de MAMA es la *quema de las monas*[4]. Se enciende una gran fogata en la que se consume la droga que traen en ese momento, de manera que los niños y niñas dejan por unas horas de inhalarla y se entregan de lleno en la actividad: un partido de fútbol, juegos, música, canto, etcétera. Estos eventos son un nuevo y valioso indicador del fortalecimiento del vínculo entre el educador o educadora y los niños y niñas.

La jornada termina en ocasiones con una sencilla merienda, pan y leche, a la que le antecede una oración para dar gracias. Éste es un momento que muchos niños y niñas aprovechan para decir su palabra, pedir por algo o por alguien; es un momento más bien íntimo, de recogimiento.

Los educadores y educadoras se retiran; algunas veces corren detrás de ellos dos o tres niños o niñas: "*mairo*, llévame contigo, vamos al *Refugio*[5]"; las peticiones como ésta son un tercer indicador del avance del educador o educadora en su tarea por

[3] Las palabras que aparecen en cursivas hacen referencia al lenguaje pedagógico de Mama A.C.

[4] Mona: palabra utilizada por los niños que hace referencia a un pedazo de estopa, tela o papel, impregnado de tonzol (solvente que utilizan para drogarse)

[5] Mairo: Forma que utilizan los niños para dirigirse a los educadores.
Refugio: Espacio-albergue de Mama A.C. (primera fase del programa) que abre sus puertas por la tarde y las cierra por la mañana.

llevar a los niños y niñas hacia un nuevo proyecto de vida, aunque ello no significa que el educador o educadora vaya a decir que si acepta llevarlos. Cada caso es único y diferente a los demás, pero lo esencial de este proceso es fortalecer la voluntad de cambio del niño o niña. La actitud del educador o educadora frente a este tipo de peticiones es al principio algo juguetona; un juego muy serio en el que en ocasiones va la vida del niño o niña: "si quieres mañana platicamos de esto", "mmm, hoy no, otro día, déjame ver". No hay una respuesta predeterminada frente a este tipo de peticiones; las circunstancias, la relación con el niño o niña, su historia, etc., tienen que ser ponderadas antes de responder. Lo importante aquí es no perder de vista el objetivo de un cambio permanente y a largo plazo, no sólo que el niño o niña salga de la calle momentáneamente para más tarde regresar a ella.

El trabajo de calle es un proceso progresivo a lo largo del cual el educador o educadora transita de la nula exigencia hasta llegar a los máximos niveles de organización posibles en aquel espacio. Se trata de un proceso intencionado y delicado que va de la mano de la intuición, sopesando qué tan fuerte es el vínculo construido y hasta dónde se puede "jalar de la cuerda", de manera que no se rompa, pero que los niños y niñas vayan avanzando en la dirección del cambio.

El proceso de acercamiento y filiación al espacio educativo sigue una lógica progresiva que se define a partir de tres fases:

1. Desarrollo de la confianza en sí mismo (en sus capacidades y su valía personal), en las figuras adultas, en un nuevo espacio social, en el futuro y la posibilidad de cambio.
2. Desarrollo de apego y pertenencia al programa.
3. Desarrollo de una visión de futuro que se materializa a partir de metas colectivas e individuales[6].

A partir del análisis de las trayectorias identifiqué ocho factores activadores del tránsito y afiliación al espacio educativo:

1. El grupo de pares como vehículo del cambio.
2. El vínculo niño-adulto.
3. El enfoque participativo.
4. El discurso pedagógico.
5. La recuperación de algunos valores de la cultura callejera en el espacio educativo, como es el caso del trabajo colectivo y la ayuda mutua.
6. La experiencia de ser un colectivo.
7. El juego.
8. Los servicios: como un anzuelo efectivo.

A través de estos factores el niño o niña desarrolla la confianza en los sujetos adultos y el sentido de pertenencia a un mundo que les ofrece la posibilidad de construir desde ahí un nuevo proyecto de vida.

Ramiro se refiere a la figura del educador o educadora en los siguientes términos:

> […] siento que yo me apegaba mucho con los mairos, era muy apegado, me acuerdo que llegaba y… este… y corría a abrazarlos de quien llegara, llegaba uno iba y lo abrazaba, llegaba otro iba y también era muy apegado y si alguno me decía no le ande tonchando[7] ahorita cabrón, no tonchaba.

Óscar señala lo siguiente al respecto del sentido de pertenencia:

> […] cuando llegaba y cerraban la puerta y ya todos así, un grupo, creo que también era el sentido de..., no de una familia, pero era algo muy parecido pues, lo más parecido que podía yo tener como familia, aunque a lo mejor en ese momento no lo pensaba, pero creo que sí. Era saber que estás en un grupo y conviviendo, y que va haber comida y que vas con los que tú conoces, y que van a cerrar la puerta y que te vas acostar calientito ahí.

El discurso pedagógico también tiene un papel importante en este proceso; su función, en este caso, es la de consolidar y fijar la realidad subjetiva del niño.

> *¿Qué te planteaban los mairos al respecto del cambio?*
>
> Pues de las fases de Mama, que estábamos en la segunda (fase), que la tercera era más chida, que eran 24 hrs., que podíamos ir a la escuela, te hablan mucho del futuro, para que construyas tu futuro y que una vida digna, no sé... mmm... Algunas de esas cosas hicieron eco y ya... pues nos quedamos, vamos a

[6] Es importante hacer un señalamiento en cuanto al grado de conciencia de los informantes con respecto al cambio y el futuro. Ellos señalan que no tenían una conciencia clara de lo que estaba pasando en sus vidas, que se trató más bien de una experiencia en donde seguían adelante, se dejaban llevar por la inercia en medio del colectivo.

[7] Vocablo utilizado en la calle que refiere al acto de inhalar tonzol (toncho).

seguirle, ¿verdad?

El discurso del lenguaje pedagógico permite al niño o niña imaginar nuevos horizontes, trazar sus contornos y nombrarlos, ya que es a través del diálogo que la realidad subjetiva adquiere solidez (Berger & Luckmannn, 2003, pp. 189-190).

El aparato discursivo, el proyecto pedagógico que define los tipos de relación y las prácticas cotidianas, pueden entenderse como una "estructura de plausibilidad" para el cambio. Esta estructura ligada por los vínculos afectivos con pares, educadoras y educadores, son la "condición social más importante" para el cambio de vida (Berger & Luckman, 2003, p. 195).

8. La salida *de* la calle

Mientras que en los primeros encuentros en la calle la relación niño-a/educador-a es flexible y se basa en reglas mínimas de convivencia, más adelante, cuando el niño o niña comienza a asistir al albergue, el nivel de exigencia avanza un peldaño. Aunque las reglas continúan siendo bastante laxas, el aumento del nivel de exigencia produce nuevas contradicciones, las cuales son la materia prima para el trabajo del educador o educadora.

Cuando los niños y niñas comienzan a participar en el espacio educativo, inevitablemente se ven interpelados por la dinámica del lugar, a través de nuevas prácticas y discursos, esperando que poco a poco y a partir del desarrollo de la voluntad de cambio renuncien a los hábitos negativos adquiridos en la calle.

El niño o niña en esta etapa comienza a forcejear. Tiene el deseo de estar en el albergue y decide ir; sin embargo, para estar ahí y obtener los beneficios que le brinda, tiene que adaptarse a la estructura del programa y enfrentar las contradicciones que esto implica, ya que debe abandonar lo que hasta ahora fue —para bien y para mal— su hogar, y la forma de vida que construyó a partir de la calle.

Es así como se abre la interrogante respecto de su futuro, y el niño o niña de alguna manera debe comenzar a reflexionar y a tomar decisiones. Se trata del tema del cambio de vida. Este es un momento crítico en el proceso de tránsito del niño o niña hacia *un nuevo mundo*.

En las tres trayectorias analizadas se presenta un fenómeno similar al que se vio en el proceso de salida del hogar: una tensión que nace precisamente de las contradicciones entre el mundo de la calle y el mundo al que es invitado por el educador o educadora.

La lucha interna marca el inicio de una nueva etapa caracterizada por la oposición que existe entre estos dos mundos que compiten entre sí. El niño o niña se siente atraído por el espacio educativo y lo que en él encuentra, pero también se resiste a él, ya que su pertenencia comienza a estar condicionada a dejar algunas prácticas comunes de la calle. Éste es un momento crucial: podría quedar atrapado en la cultura de la calle, o bien, en una dinámica sostenida por las visitas intermitentes y periódicas a la institución, convirtiéndola en un factor más que le permite sobrevivir y permanecer en la calle.

En la tabla siguiente describo estas fuerzas de acuerdo con lo señalado por los protagonistas en sus historias:

Esquema Nº 2. Campo de fuerzas dado en la transición calle/institución

Espacio	Fuerzas que expulsan	Fuerzas que atraen
Calle	• La soledad • Las consecuencias de la adicción a las drogas • La inseguridad	• La libertad y el juego • El consumo de drogas • Red de pares y adultos clave • Recursos para la sobrevivencia
Albergue	• Las reglas • La dependencia de la droga • Los pleitos y diferencias con otros niños y niñas	• Vínculo afectivo con sujetos adultos • Protección y servicios • Asistencia de los pares • Desarrollo de pertenencia al espacio • El juego colectivo

El consumo de drogas y el uso de la violencia son las generadoras de las primeras contradicciones, como sucede con Ramiro:

> [...] la primera vez me quedé 24 horas (en el *Refugio*); al día siguiente me acuerdo que me fui a drogar, no llegué a dormir y al día siguiente ¡Ahí voy otra vez! Luego me dijeron: '¿Qué hubo carnal? acabas de salir y ya otra vez'. Pero no, no entendía, porque volvía, salía, me drogaba y otra vez regresaba.

En el caso de Camilo su decisión de quedarse a vivir en el *Refugio* se desencadenó a partir de que buscaba una forma de zafarse de las drogas:

> *¿Qué significaba entrarle (al Refugio)?* Pues entrar a vivir a la casa […]
>
> *¿Y eso lo hablaste con el mairo?* No recuerdo si con…, […], pero sí fue, digo: "pues me quiero alivianar" ¿no?
>
> *¿Qué más implicaba ese alivianarse*[8]*?* Pues el quitar la droga.

La droga fue uno de los primeros y más difíciles cautiverios contra el que tuvieron que luchar Ramiro y Camilo, antes de seguir incursionando en una nueva vida. La institución no contaba con un programa específico de desintoxicación ni con acompañamiento psicológico.

El caso de Óscar fue distinto, porque en el momento del contacto con la institución apenas comenzaba a experimentar con diversas sustancias:

> No sé cómo es que las dejé, simplemente las dejé, el último que dejé fue el cigarro y así de repente dije: 'ya no quiero fumar', y dejé de fumar. O sea, la verdad, creo que ahora me doy cuenta por qué el cambio. Creo que es cuando siento que algo se convierte en una necesidad, es cuando automáticamente, algunas... no sé... los universos se conspiran y las estrellas y los cuerpos y todo eso, todo se une y yo digo ¡hasta aquí! [...] Me servía para [alcanzar] las metas que tenía, entonces quiero estudiar inglés y fui a buscarle, y quería, quería. Pero, nunca he sido así como muy consciente...

A pesar de las dificultades, los tres informantes dejaron de recurrir a las drogas en esta etapa del proceso, posibilitándose así su tránsito a etapas superiores del programa.

La tensión entre el niño o niña y el espacio educativo puede entenderse como una situación de resistencia en la que se enfrentan los significados y los valores de la subcultra del niño o niña de la calle, frente a la cultura dominante.

Un ejemplo de ello es el uso que de la violencia hace el niño o niña. En la calle tiene una función importante: a través de ella se adquiere estatus, además de ser una herramienta importante para sobrevivir; sin embargo, en el albergue adquiere un sentido distinto:

> Me acuerdo que una vez estaba el mairo platicando conmigo y un chavo llegó y me aventó ¡Pum! le contraje un madrazo que hasta lo mandé por allá. (El mairo le llamó la atención): ´Le digo carnal, que usted no entiende´. Y me salí.

Las contradicciones que surgen entre el mundo de la calle y el del espacio educativo, encarnadas por los niños y niñas y los educadores y educadoras, "son producidas en medio de discursos y valores contradictorios" (Giroux, 2003, p. 137). Se trata de un campo de lucha de significados. La resistencia es una reacción frente a la posibilidad de perder su identidad (Mclaren, 1998), ganada en este caso a pulso en la calle.

Sin embargo, en estas circunstancias el espacio educativo logró ser lo suficientemente flexible y permeable al mundo del niño, de manera que facilitó el apego y el desarrollo de vínculos afectivos dentro de él.

En síntesis, el espacio educativo permeable a muchos de los elementos de la cultura de los niños y niñas, hace las veces de un dispositivo intermedio entre la cultura de la calle y la cultura dominante. El niño o niña, al encontrar referencias personales que le permitan aventurarse de manera protegida en un porvenir fuera de la calle (Lucchini, 1997c., p. 18), logra que tales resistencias no sean una barrera infranqueable para el cambio, sino un proceso progresivo de negociación con el educador o educadora y el espacio educativo.

9. El anclaje a la comunidad

El cambio no tendrá repercusiones significativas a menos que perdure a través del tiempo, es decir, que se mantenga vigente hasta dar forma a un nuevo proyecto de vida. Para ello es indispensable la permanencia en la comunidad.

El factor central del anclaje a la comunidad

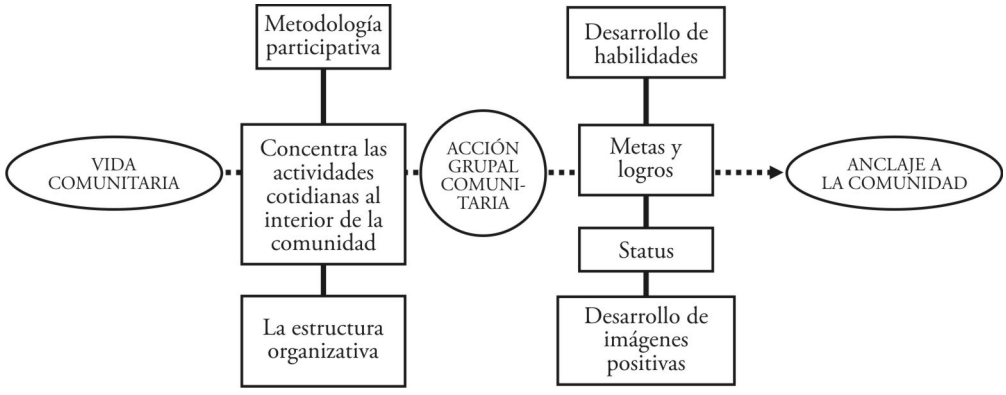
[8] Alivianarse es un término utilizado en la calle para hacer referencia a estar o sentirse mejor. La vida vieja es parte del lenguaje pedagógico institucional y se refiere a la vida permeada por las broncas de la calle.

está relacionado con la metodología participativa basada en tres principios que regían la vida de la colectividad: participación, organización y protagonismo infantil.

A través de ella los niños y niñas tuvieron un lugar protagónico dentro de su comunidad, lo que los dotó de status y reconocimiento, y facilitó la formación de imágenes positivas del *sí mismo*. Además, facilitó el desarrollo de lazos filiales con sus pares y por consiguiente un fuerte arraigo y sentimiento de pertenencia a su comunidad, fortaleciendo su capacidad de enfrentar los problemas y superar las frustraciones implicadas en este proceso.

La vida comunitaria, en los términos que aquí presento, fue el dispositivo facilitador del anclaje al programa y la permanencia en el mismo. El esquema siguiente reúne los factores que intervienen en este proceso.

Esquema Nº 3. Factores que intervienen en el anclaje a la comunidad



Es así como el anclaje a la comunidad surge a partir de la acción grupal y colectiva cotidiana que provee a los niños y niñas de un espacio social fértil para experimentar y probarse a sí mismos que son capaces de obtener logros y alcanzar metas importantes.

Por lo tanto, el programa educativo es efectivo en la medida en que mantiene vigentes y actuantes los factores que permiten a los niños y niñas alcanzar metas, tener logros y actualizar a lo largo de los años la filiación a la comunidad.

En síntesis, es necesario que el programa educativo continúe siendo una estructura de plausiblidiad para el cambio, un dispositivo que en esta etapa tiene por objetivo anclar al niño o niña al espacio educativo para que los niños y niñas continúen tomando en serio el proceso de cambio.

10. La lógica que sigue el cambio

El cambio se gesta dentro de una red de relaciones que circula a lo largo de las dimensiones social, institucional e individual. La multiplicidad de factores asociados al cambio nos muestra que éste no es una ecuación sencilla de explicar, ya que depende de la conjunción de una diversidad de circunstancias en un tiempo específico. Lo más importante de esto es que contribuye a desmantelar las ideas simplistas basadas en la relación causa efecto que aún permean amplios sectores de la sociedad: "los pobres son pobres porque no trabajan", "los niños y niñas de la calle se quedan en ella porque les gusta la flojera y la vagancia", "sólo quieren llamar la atención", "no quieren cambiar", "yo le ofrecí meterlo a la escuela y no quiso". Éstas son sólo algunas de las muchas frases que he escuchado a lo largo de mi trabajo con este sector de la infancia, expresadas por personas que quizá tienen buena voluntad pero poco conocimiento de la compleja realidad en la que están interviniendo.

Los resultados del análisis indican que el cambio de vida no es únicamente una cuestión de decisión, de optar por salir de la calle, de aprovechar las oportunidades que las instituciones les ofrecen y construir un nuevo proyecto de vida. Si nos

situamos desde la perspectiva de los niños y niñas, en este caso de los informantes, su perspectiva nos permite ver que hay una fina trama que va desde la realidad intrapsíquica hasta la sociológica, que existen fuerzas y tensiones entre estos niveles de realidad que posibilitan y dificultan el tránsito de los niños y niñas que viven en la calle hacia una vida digna y gratificante.

La lógica bajo la cual se activa y despliega el proceso de cambio se caracteriza por cinco dinámicas: ser/ ser más, vinculación/desvinculación, objetivo/ subjetivo, individuo/colectivo, concentración/ diversificación/ redistribución. Las cinco comparten una lógica que transita entre los dos polos de la realidad —objetivo/subjetivo, el yo y el otro— a partir de los que el cambio se moviliza. Las dos primeras comparten la característica de ser dinámicas impulsadas por el niño o niña y su búsqueda, y las últimas tres por el espacio educativo y su pedagogía.

Ser - Ser más

El proceso de cambio avanza a partir de la contradicción entre las fuerzas que empujan al niño o niña a ser más, y los obstáculos internos y externos que se lo impiden. Los niños y niñas de la calle crecen dentro y a partir de la contradicción, por lo que aprenden a lidiar con ella y a hacerla su cómplice en el proceso de cambio. En su búsqueda por ser más —que se evidencia por el caminar que inicia con la salida del hogar—, encuentran duros opositores en las propias carencias y limitaciones emocionales, en las limitaciones institucionales y en la estructura y dinámica social que se les impone y que los determinan de maneras diversas.

Para Freire, la búsqueda por *ser más* es una fuerza intrínseca a la naturaleza del ser humano; se trata de

> una eterna búsqueda conciente del proceso de ser y estar en el mundo, conquistando una libertad que no lo aprisione en el individualismo si no que lo libere para experimentar la vida en comunión con sus desafíos y conquistas en la relación humanidad con humanidad y no más en la humanidad contra la humanidad (Saul, 2002, p. 88).

La contradicción, por tanto, es una dinámica siempre presente en sus vidas; refleja la imagen del ser humano que camina por una empinada cuesta que además está llena de obstáculos. Esto permite imaginar el grado de intensidad con que los niños y niñas experimentan sus historias, el nivel de desgaste emocional que implica el cambio y sobre todo la fuerza y el ímpetu de su búsqueda por ser más, por *ser alguien* y pertenecer *a algo* que dé un sentido profundo a su vida.

Vinculación - desvinculación

A la activación de cambio, le sigue la búsqueda, la que —sobre todo en las primeras etapas— lleva al niño o niña a transitar de un espacio social a otro. Este tránsito constante se debe a una situación, también constante, de vinculación/desvinculación afectiva.

Las trayectorias están marcadas por ciclos de vinculación/desvinculación de un espacio social a otro, donde la vinculación está constituida por el elemento afectivo entre el niño o niña y las personas que constituyen el espacio social: la madre, los pares, los educadores y educadoras, etc.

Las historias de los informantes se caracterizan por el tránsito a lo largo de diversos espacios sociales: hogares sustitutos, la calle, el albergue, la comunidad de vida, etc. El ritmo del tránsito y la permanencia en el espacio dependen del grado de vinculación afectiva que establezca el niño o niña con las figuras significativas de dicho espacio, así como del desarrollo posterior de la pertenencia. Esta última dependerá del desarrollo de la confianza y del hecho de tener un rol que le permita participar, ser reconocido; en síntesis, como dice Freire: *ser alguien*.

La imagen a la que esta dinámica refiere es la de un niño o niña que teje y teje vínculos, los que sin entender muy bien cómo y por qué, se desagarran una y otra vez, se rompen, se destejen.

Esto nos indica que la gestación de una vida estable para estos niños —en realidad para cualquier niño o niña— está íntimamente ligada con la posibilidad de establecer vínculos afectivos estables a lo largo del tiempo.

Objetivo - subjetivo

El cambio sigue en un proceso que transita entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger & Luckmann, 2003, pp. 186-216). Cito un ejemplo de las primeas etapas del proceso: el niño o niña que vive en la calle, luego de los primeros encuentros con un educador o educadora llega a hacer una "cita" con él o ella, y la cumple; comienza a asistir

a ciertas horas a determinados lugares, se organiza con su red de pares para realizar las actividades que el educador o educadora propone, deja quizá de consumir drogas por ese breve lapso de tiempo. Así es como su cotidianidad —realidad objetiva— comienza a ser trastocada poco a poco por la presencia del educador o educadora. Paralelamente se vincula afectivamente a la figura del educador o educadora, comienza a familiarizarse con su discurso que contiene nuevos significados con respecto a su circunstancia de callejero, a través del cual se dibuja el bosquejo de una nueva realidad que afecta y transforma su realidad subjetiva permitiéndole ver —objetiva y subjetivamente— nuevos horizontes de posibilidad.

El discurso y las prácticas pedagógicas tienen un papel preponderante en el proceso de resignificación del niño o niña y su mundo: el primero aporta los nuevos significados en el ámbito subjetivo del niño y las segundas los confirman y sedimentan en la realidad objetiva. Es decir, para que el niño o niña crea *en* y siga al educador o educadora, éste debe confirmar su discurso en la cotidianidad del niño o niña, y viceversa.

El proceso educativo debe incidir en ambas dimensiones. El acto de educar ocurre a partir del diálogo y es en el terreno de lo subjetivo donde comienzan los primeros cambios que se manifiestan en nuevas formas de leer la realidad, las cuales permiten a la persona comprender su mundo y su circunstancia personal —cómo es que ésta se encuentra configurada—, y actuar entonces para transformarla en el ámbito de lo concreto u objetivo (Freire, 1978).

Berger y Luckmann (2003) señalan al respecto que el tránsito de una realidad a otra no es una gran proeza, ya que lo realmente complicado es fijar y sedimentar la nueva realidad en el mundo subjetivo de los individuos, de manera que al entrar en contacto con los significados y significantes anteriores la persona logre mantenerse en la nueva realidad.

Por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica debe entenderse el cambio como un proceso que ocurre en ambas dimensiones, donde la realidad subjetiva del niño o niña debe transformarse; pero para fijar y mantener estos cambios es indispensable que exista una base objetiva que confirme continuamente los nuevos significados adquiridos.

Individuo - colectivo

El proceso de cambio se desplaza en una dinámica que transita permanentemente entre lo individual y lo colectivo, como los dos polos o caras inseparables en la constitución del cambio. El colectivo tiene tres funciones fundamentales a lo largo del proceso de cambio:

- Desplaza al mundo anterior
- Define los contornos de un nuevo mundo
- Sostiene, mantiene y renueva el cambio

El grupo o la comunidad de niños y niñas se presenta a lo largo de las trayectorias como el contexto, por excelencia, donde ocurre el cambio. El colectivo formado de pares y sujetos adultos educadores, hace las veces de una red que tiene diversas funciones, de acuerdo con la etapa del proceso de cambio de que se trate.

Concentración – diversificación - redistribución

Otra lógica que caracteriza el proceso de cambio y que parece supeditada al modelo pedagógico[9] es la de concentración- diversificación- redistribución de los vínculos afectivos y las pertenencias del niño o niña.

El cambio está marcado por tres momentos: uno donde el niño o niña se repliega, y concentra sus vínculos afectivos más importantes y su pertenencia hacia el interior de su espacio social de vida; otro donde despliega y diversifica sus vínculos y las pertenencias hacia nuevos espacios sociales; y un tercero, en el que luego de la diversificación, ocurre una redistribución del peso o importancia de los vínculos y la pertenencia que el niño o niña ha desarrollado.

La vida familiar refiere a un momento de concentración, luego la salida a la calle presenta un momento de diversificación, que transita después por un proceso de adaptación en el cual se redistribuye y redefine el peso específico de los vínculos ahí establecidos, en un espectro de relación formado por círculos concéntricos donde el primer círculo determina los vínculos más importantes para el niño o niña, y así sucesivamente. Más tarde reinicia el mismo ciclo: concentración de los vínculos en el espacio educativo, diversificación de los mismos al explorar nuevos espacios sociales —tales como la escuela y el trabajo—, y más tarde, cuando inicia el tránsito a la vida independiente, se

[9] El programa se constituye a partir de cinco etapas que siguen justamente esta lógica.

presenta la redistribución del peso específico que estos vínculos tienen en su vida.

Esta dinámica alude a la idea del proceso de maduración, en donde al ir avanzando se construye la red de relaciones y vínculos afectivos que sostienen la vida del niño o niña, y que pasa de ser una red inestable a una más estable.

11. El significado del cambio de vida

El cambio se presenta como una alternación, es decir, un cambio radical, semejante al que experimentan las personas que se unen a una congregación religiosa, o a un partido político. Berger y Luckmann (2003) explican que este cambio sólo puede ocurrir a partir de un proceso de resocialización que implica, en su grado más extremo, desmantelar la realidad anterior y construir una nueva (Berger & Luckmann, 2003, pp. 185-216).

Los autores afirman que la resocialización requiere de una matriz de plausibilidad, o sea, de un contexto que posibilite este proceso. En el caso que nos interesa, la institución es la que aporta esta matriz que sirve de "laboratorio para la transformación".

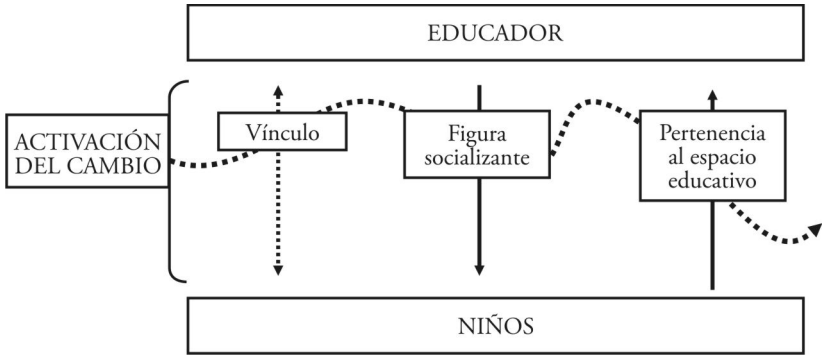
Esta organización diseñada para el cambio tiene una estructura específica, un grupo de prácticas determinadas y un discurso cuya función es transmitir los nuevos significados y legitimar la propuesta institucional tanto en la etapa inicial como en las subsiguientes. La matriz opera mediante un proceso que facilita el desmantelamiento de la antigua realidad y la construcción de una nueva.

Para que ello ocurra es necesario que se desarrolle un alto grado de filiación al programa (matriz de resocialización), lo cual ocurre en la medida en que se genera una identificación fuertemente afectiva con los significantes de la matriz (educadores o educadoras, y pares), así como el alejamiento total o parcial de la realidad anterior, por lo menos hasta que la nueva realidad quede fijada, concentrando las interacciones significativas del grupo y del equipo responsable de la tarea de re-socialización : "Sin esa identificación no puede producirse ninguna transformación radical de la realidad subjetiva (en la que se incluye, por supuesto, la identidad) (Berger & Luckmann, 2003, pp. 185-216)".

El proceso de cambio inicia con el desarrollo del vínculo afectivo educador(a)-niño(a). A partir de ese momento y en la medida en que el niño o niña se aleja de la calle y desarrolla pertenencia al espacio educativo, el educador o educadora adquiere una posición cada vez más importante en el mundo del niño o niña como figura socializante. Estas son las bases sobre las cuales se gesta el proceso de cambio a lo largo del cual los informantes lograron zafarse y dejar definitivamente la calle y donde los ingredientes fundamentales, de acuerdo con lo que las trayectorias señalan, son: el niño o niña, sus pares y los educadores y educadoras, el espacio educativo, la vinculación afectiva y la pertenencia.

El cambio en términos teóricos se entiende entonces como una dinámica resocializante, a lo largo de la cual el niño o niña desmantela su realidad anterior y genera una nueva en la que reinterpreta su historia, su presente, y reconstruye sus horizontes de futuro. En el siguiente esquema integro estos elementos en una secuencia temporal:

Esquema Nº 4. Activación del proceso de cambio



La línea punteada indica la evolución que experimenta la identidad del niño o niña que, de acuerdo con lo analizado, transita hacia el *ser más,* pasando de ser una identidad constituida fundamentalmente de imágenes negativas sobre sí mismo a una identidad formada de imágenes positivas.

Este cambio pasa por trastocar y transformar, primero, la realidad objetiva del niño o niña, y posteriormente su realidad subjetiva. Las primeras etapas del proceso muestran esto con mayor claridad: la presencia del educador o educadora desencadena un cambio en las prácticas cotidianas del niño o niña, quien se reúne junto con otros pares en torno a las actividades que el educador o educadora prepara para él; paralelamente estos encuentros trastocan también la realidad subjetiva del niño o niña, quien comienza a desarrollar un lazo afectivo con el educador o educadora y a reconstruir la confianza perdida en los sujetos adultos, y posteriormente, a través del logro, reconstruye también la confianza en sí mismo.

El cambio ocurre entonces en una lógica que va de *afuera hacia adentro* y de *los otros hacia sí mismo*

12. Elementos a considerar para los programas educativos

Un modelo participativo

Es difícil pensar que un niño que ha vivido de manera independiente y es capaz de proveerse de lo necesario para la sobreviviencia, pueda adaptarse a un espacio con una organización vertical en el que debe de seguir un régimen de vida y un sistema normativo en el que no tiene injerencia alguna y le es totalmente ajeno.

El modelo participativo permite que los niños y niñas se identifiquen y hagan suyo el albergue, el cual, al paso del tiempo, llega a ser el espacio de referencia más significativo para ellos, algo parecido a una familia sustituta que los dota de identidad y sentido, y en donde encuentran las oportunidades para aprender y desarrollar habilidades que les permitirán en el futuro ser independientes. La idea del modelo participativo y comunitario sustituye el vacío de familia, de grupo y de referentes sociales que desencadenó la huída del niño o niña a la calle.

Un intenso y gratificante régimen de vida

La participación en sí misma no es suficiente, ya que se requiere de un régimen atractivo que mantenga a sus pobladores y pobladoras actuantes e interesados en la conquista de metas. Un espacio en donde los niños y niñas, adolescentes y jóvenes no se sientan retados y estimulados, desencadena condiciones propicias para el aburrimiento, el desánimo, la tristeza y la pérdida de interés, y propicia un terreno fértil para la reactivación del consumo de drogas.

Un régimen de vida con estas características requiere de un equipo profesional, creativo, comprometido y responsable; así como de recursos materiales, de una praxis en la que se distribuyan equilibradamente los tiempos para la acción, la reflexión, la planeación y la evaluación.

Atención individualizada

El acompañamiento o atención individualizada es una necesidad importante para estos niños y niñas y para la restitución de sus vacíos afectivos. Aunque de diferentes formas —de acuerdo con la edad y la etapa de vida—, los chicos y chicas necesitan de una figura adulta a la cual apegarse; especialmente en los periodos de crisis y transición, el acompañamiento individual es un factor fundamental para que logren mantenerse en el proceso de cambio.

Además, los episodios críticos de la vida tales como la muerte de un familiar, la incorporación a nuevos espacios sociales y especialmente el proceso de salida de la institución y la incorporación a la vida independiente, en un contexto "normal", son generadores de miedos y ansiedades; pero en el caso de estos niños y niñas, más vulnerables al fracaso, se vuelven momentos en los que requieren de un acompañamiento mayor, ya que corren el riesgo de regresar a las viejas prácticas *callejeras.*

Una pedagogía que transforme la realidad subjetiva y objetiva paralelamente

Es importante rescatar que el proceso educativo de los niños y niñas se desarrolló en dos niveles: la realidad subjetiva y la objetiva. En el caso de la dimensión subjetiva, el discurso pedagógico dotó a los niños y niñas de nuevos significados que les permitió imaginar una nueva vida, descubrir que eran merecedores de la misma, resignificar su experiencia de vida y generar la confianza necesaria

para aventurarse a una nueva experiencia. Por el otro lado, en el caso de la dimensión objetiva, el programa facilitó que los niños y niñas alcanzaran metas y logros progresivos a partir de los cuales confirmaron la posibilidad y viabilidad de sus capacidades para hacer de su vida una experiencia distinta y más gratificante que la de la calle, confirmación de que era posible y viable transformar su realidad.

Las trayectorias nos señalan la importancia de trabajar intencionadamente en ambas dimensiones de la realidad, de manera que se les proporcione a los niños y niñas tanto una base material con las oportunidades necesarias para probar sus capacidades y alcanzar las metas que se han trazado, como elementos necesarios para resiginificar su pasado y soñar e imaginar su futuro.

Un programa a la medida de las necesidades de los niños y niñas

Es importante subrayar que el análisis de estas tres trayectorias nos enseña que la atención a esta infancia no puede darse masivamente mediante un sistema regulado por tiempos institucionales y gubernamentales. Criar a un niño o a una niña dentro de la familia lleva una vida; entonces, ¿por qué se espera que los niños y niñas salgan de la calle y transformen su mundo de acuerdo con los tiempos políticos o institucionales?

Se busca atender a los niños y niñas de la manera más eficiente y al más bajo costo como si se tratara de una empresa embotelladora de refrescos. Por el contrario, esta infancia a la que nuestro sistema —caracterizado por la inequidad— ha golpeado brutalmente dejando sus marcas de por vida, le debemos la máxima atención e inversión, ya que sus carencias y necesidades son mayores que las de cualquier otro niño o niña criado en una familia amorosa y con las oportunidades de salud, educativas, culturales, recreativas, deportivas, de las que por ley debería gozar todo niño o niña; esa sería una verdadera política compensatoria.

13. Epílogo

Las trayectorias nos muestran que el cambio es posible, que los niños y niñas al encontrar los puntos de apoyo necesarios son capaces de superar las múltiples dificultades que implican la salida de la calle y el cambio de vida. Sin embargo también nos dejan ver que tal cambio requiere ir más allá de las declaraciones, que no basta sólo con desearlo, no basta con decretos gubernamentales o programas de buena voluntad que ofrezcan una larga lista de servicios, que tengan casas limpias y niños y niñas bien aseados.

El análisis aquí realizado nos sumerge en la complejidad que implica un proceso de esta naturaleza, cuyo eje gravitacional es la condición humana y social. Un proceso que requiere de una extraña combinación entre amor y profesionalismo, un *profesionalismo amoroso* que demanda acciones pedagógicas claramente trazadas e intencionadas y modelos de atención diseñados desde la comprensión profunda del fenómeno del cambio que experimentan los niños y niñas.

Es también un proceso que materializa las contradicciones que engendra el sistema social basado en la economía de mercado, y que somete a los niños y niñas y a las instituciones a las mismas leyes de éste, donde quien menos tiene ocupa un lugar marginal con respecto a las oportunidades y bondades que se anuncian en los espectaculares del régimen basado en el capital.

Las narraciones dan cuenta de dos circunstancias que caracterizan los alcances y las limitaciones de estos niños: el cambio y la continuidad. Las trayectorias muestran múltiples evidencias de la presencia del cambio en la vida de los informantes: la salida de la calle, el desprendimiento de las drogas, los logros académicos y laborales, etc. Sin embargo se presentan elementos relacionados con la identidad y la clase social que se mantienen a lo largo de sus vidas y actúan a su favor y en contra. Esta es la paradoja del cambio: la coexistencia de circunstancias que permiten concretar los sueños de una vida mejor con mecanismos de reproducción social que actúan como frontera en la realización de esas aspiraciones.

Lista de referencias

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Becker, H. (1974). *Historias de vida en sociología.* En J. Balán, R. Anngell & J. Marsal. Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Casassus, C. (1998). *El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias, en*

en las ciencias sociales. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zamudio. Los usos de la historia de vida en ciencias sociales. Barcelona: Anthropos.

Cornejo, I. (1999). *Los hijos del asfalto. Una prospección cualitativa a los niños de la calle.* México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Recuperado el día 10 de noviembre del 2004, de: convergencia.uaemex.mx/rev19/pdf/cornejo.pdf

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación.* México, D. F.: Siglo XXI.

Lucchini, R. (1997a). *Entre fugue et expulsión: le départ de l´enfant dans la rue.*

Recuperado el día 24 de junio del 2006, de:
http://www.unifr.ch/socsem/Fichiers%20PDF/Entre%20fugue%20et%20expulsion.pdf

Lucchini, R. (1997b). *Niño de la calle: identidad, sociabilidad y droga.* Barcelona: Amelia Romero Editora.

Lucchini, R. (1997c). *L'enfant de la rue: carriere, identite et sortie de la rue.* Recuperado el día 24 de junio del 2006, de:
http://www.unifr.ch/socsem/Fichiers%20PDF/Entre%20fugue%20et%20expulsion.pdf.

Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D. F.: Siglo XXI.

Rizzini, I. (Coord.) (2003). *Vida nas ruas, crianças e adolescentes nas ruas: Trajectorias inevitaveis?* Rio de Janeiro: PUC Rio.

Rojas, M. (2004). *Lo biográfico en sociología.* En M. L. Tarrés (Coord.) Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social. México, D. F.: Flacso.

Saul, A. (2002). *Freire y la formación de educadores: múltiples miradas.* México, D. F.: Siglo Veintiuno.

Referencia:

Sabine Cárdenas, "Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1051 - 1067.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*

Beatriz Elena Zapata*
Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria (Medellín), Colombia.

Leonardo Ceballos**
Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria (Medellín), Colombia.

Primera versión recibida febrero 22 de 2010; versión final aceptada marzo 24 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo presentamos los resultados consolidados de la investigación desarrollada entre Chile y Colombia "Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos", una descripción levantada desde las opiniones aportadas por comunidades diversas (directivos docentes, docentes, apoderados de la educación, familias , estudiantes y profesionales de otras áreas); estudio de carácter cualitativo explicativo en el cual participan 10 universidades, miembros de la Omep (Organización Mundial de Educación Preescolar). El estudio tuvo como propósito la caracterización del rol y perfil del educador para la primera infancia, el cual se realiza desde el enfoque de competencias y en el marco de las Políticas Públicas que a nivel de Latinoamérica se han gestado en las últimas décadas en torno a la atención integral y educación de los niños y niñas.*

Palabras clave: Primera infancia, rol y perfil profesional, educador, competencias, Políticas Públicas de Infancia, derechos.

O Ponto de Vista sobre o Papel e o Perfil do Educador sobre a Primeira Infância

• ***Resumo:*** *Este artigo apresenta os resultados consolidados da pesquisa desenvolvida entre o Chile e a Colômbia "O ponto de vista sobre o papel do profissional da educação na primeira infância nos países latino-americanos". Constitui uma descrição construída a partir das opiniões fornecidas por comunidades diversas (diretivos docentes, docentes, apoderados da educação, famílias, estudantes profissionais em outras áreas). É um estudo qualitativo explicativo onde participam 10 universidades, membros da Omep (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar). Este estudo tive como propósito a caracterização do papel e do perfil do educador para a primeira infância, a partir da abordagem das competências no marco das Políticas Públicas as quais, ao nível latino-americano, tem sido geradas nas últimas décadas com respeito à atenção integral e à educação dos meninos e das meninas.*

Palavras-chave: Primeira infância, papel e perfil profissional, educador, competências, Políticas Públicas para a Infância, direitos.

---

* Este artículo fue escrito con base en los resultados consolidados del proyecto "Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la Primera Infancia en dos países latinoamericanos", iniciado en julio del 2006 y finalizado en julio del 2008. Proyecto aprobado según Acta de Reunión del Comité Chileno de la Omep, del 25 de noviembre de 2005, y por el Centro de Investigaciones del Tecnológico de Antioquia, según Acta de Inicio del 5 de septiembre de 2006. El proyecto de Investigación se lidera desde Chile y Colombia, dos países miembros de la Omep (Organización Mundial de Educación Preescolar), integrándose para su desarrollo diez universidades pertenecientes a ambos países: de **Chile:** Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Universidad Central, Universidad de las Américas, Universidad Santo Tomás; de **Colombia:** Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria **y** Universidad de La Sabana.
El equipo investigador, conformado por Eliana Verónica Romo López (Omep Chile) y Beatriz Elena Zapata Ospina (Omep Colombia) como investigadoras principales, y por Leonardo Ceballos Urrego (Tecnológico de Antioquia) como coinvestigador, fue el encargado de liderar y coordinar el desarrollo del proyecto, asumiendo la responsabilidad de la tabulación y análisis de la información recolectada en el trabajo de campo, acción que fue realizada por un representante de las universidades arriba mencionadas; de igual manera se asume por parte del equipo investigador la interpretación de resultados y la elaboración del informe final del proyecto.

** Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria. Coordinadora de la Línea de Investigación, Infancia. Facultad de Educación y Sociales. Correo electrónico: bzapata@tdea,edu.co

*** Licenciado en Matemáticas y Física, Especialista en estadística, Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria. Facultad de Informática. Asesor Estadístico de la Línea de Infancia. Correo electrónico: lceballo@tdea.edu.co

Opinion about the Educator's Role and Profile on Early Childhood

• ***Abstract:*** *This article aims at presenting the consolidated results from the research study carried out between Chile and Colombia, "Opinion about the Educator's Role on Early Childhood in two Latin American Countries". It is a description constructed on the basis of the opinions provided by different communities (directive teachers, teachers, education representatives, families, students and professionals of other fields); a qualitative explicative study with the participation of ten universities and OMEP's (World Organization for Early Childhood education) members. This study aimed at characterizing the role and profile of the educating subject for early childhood, which is achieved from the competence approach and from the perspective of Public Policies, which have been generated in Latin America with reference to boys and girls' integral care and education in the last decades.*

Keywords: Early childhood, professional profile and role, educator, competences, Childhood Public Policies, rights.

-1. Introducción. -2. Lo que había en las miradas expertas. -3. El camino seguido en la búsqueda de respuestas. -4. Los aprendizajes construidos. –Lista de Referencias.

1. Introducción

En este artículo presentamos los resultados consolidados de la investigación "Opinión que se tiene sobre el rol del Educador para la Primera Infancia en dos países latinoamericanos"; estudio coordinado por la Organización Mundial de Educación Preescolar (Omep) de Chile y Colombia, al cual se vinculan para su desarrollo representantes de universidades de ambos países que hacen parte de dicha organización.

Como actividad investigativa de carácter académico, pretendemos con ella aportar al logro de los siguientes objetivos de la Omep (Organización Mundial de Educación Preescolar): Sensibilizar a las comunidades de los diversos países del mundo respecto a la importancia del trabajo con niños y niñas desde el nacimiento hasta los tres años, y Generar una presencia de la Omep en el mundo como institución preocupada por el bienestar y el aprendizaje con calidad, procurando que su credibilidad y convocatoria le otorguen éxito en sus actividades a favor de la infancia.

Como resultado del estudio presentamos la caracterización del rol de educador o educadora para la primera infancia, desde el enfoque de competencias, con base en las opiniones y valoraciones de miembros de familia, docentes, directivos, estudiantes de licenciaturas y otras carreras, miembros de comunidades adjuntas al sector educativo e integrantes de comunidades laborales del ámbito de la salud, y gente del común. Presentamos la caracterización desde las conclusiones generales obtenidas de la investigación en forma cualitativa, con un sustento en tablas y datos porcentuales —como elemento novedoso—, lo que posibilitó al equipo investigador soportar las argumentaciones elaboradas; dichas tablas las configuramos desde la compilación de algunos datos extraídos de los resultados finales del estudio, con los cuales consolidamos la información para Chile y Colombia sin establecer análisis comparativos entre las opiniones por país o audiencia, pues no era la intención de la investigación.

El rol del educador o educadora para la primera infancia ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral.

Hemos estructurado el artículo en tres partes: la primera es el contexto teórico del proyecto, la segunda, el diseño metodológico, y la tercera, conclusiones y recomendaciones.

2. Lo que había en las miradas expertas

Al realizar una revisión histórica en nuestro contexto, en textos producidos por Ponce (1980), Quiceno (1995), de Zubiría (1999), se puede observar que el rol que ha asumido el personal docente ha estado determinado más por factores de orden político y económico, que por cuestiones de desarrollo social. Es así como se encuentra que el rol del educador o educadora ha estado asociado a la transmisión de patrones culturales y sociales que determinan el estilo de vida, la vida en comunidad, la formación humanista integral enmarcada en la premisa de la educación como parte de la vida pública, la transmisión de conocimientos preestablecidos por los intereses de quienes ostentan el poder, el impulso del progreso de la ciencia, lo técnico y lo tecnológico, la reconstrucción social y el desarrollo del conocimiento, la preparación para la vida laboral, la comunicación de la información y la producción de conocimiento.

La reunión de los Ministros de Educación en América Latina y el Caribe (Santiago de Chile en 1993), concluyó en que todo debía ser cambiado, desde la noción misma de reforma educativa sustituida por innovación pedagógica, hasta la calidad de la educación, ahora renovada y dirigida esencialmente a la información, a la formación y a la habilitación de la capacidad para pensar, para que sea coherente con una sociedad industrializada, técnica y tecnológica. El perfil docente se define como una persona profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de sujeto mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye; como un orientador u orientadora y guía del aprendizaje, que asesora, crea, facilita y propone situaciones problemáticas. Por tanto, debe ser una autoridad en el saber que maneja, de manera que pueda argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento. En consecuencia, es posible concluir que la estructura, los intereses y las necesidades de orden político, económico y cultural, articulado todo ello a la concepción que se tenga de educación, es lo que determina, en gran medida, el perfil y el rol que debe asumir un docente o una docente en un proceso formativo.

En el caso particular de la educación inicial, autores como María Victoria Peralta, Gaby Fujimoto, Patricia Sarlé, Ana María Siverio, Alejandro Acosta, Robert Myers, entre otros, sin bien no han llegado a conclusiones sobre el rol que ha de asumir el educador o educadora para la primera infancia en el contexto latinoamericano —ya que éste estará determinado por las Políticas sociales, económicas y de desarrollo en torno a la infancia de cada país—, sí han avanzado en conceptualizaciones sobre la importancia y pertinencia de la educación inicial, y sobre el papel que han de cumplir los educadores y educadoras, dado que su acción pedagógica es un factor determinante no sólo del desarrollo de los niños y las niñas, sino además de la calidad de la educación.

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los seis años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo; y para que esto ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición, y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo.

Múltiples investigaciones cuyos resultados demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños y niñas se produce antes de los siete años de edad (Blomm, 1964), evidencian que los programas de educación inicial pueden contribuir al desarrollo cerebral, aumentar los potenciales de aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Por otra parte, en el informe publicado por High/Scope Perry Preschool Study (1993) sobre los efectos de una Educación Inicial de Calidad, se ha demostrado que la participación de los niños y niñas en un programa de Educación Preescolar de alta calidad, con aprendizajes activos en los primeros años, crea las bases para que esos niños y niñas puedan llegar a ser personas adultas exitosas, pese a los efectos negativos de una infancia pobre. En este sentido, es indiscutible la importancia de analizar la responsabilidad y el papel que deben asumir los educadores y educadoras en los procesos educativos de atención y de acompañamiento que lideran y orientan en favor del desarrollo humano integral en la primera infancia, frente al reto de brindar una educación de calidad a niños y niñas hasta los seis años de edad.

El rol del educador o educadora para la primera infancia, no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, de un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto (Guédez, 1980, p. 15). Por esta razón, para poder definir el rol del educador o educadora, se hace necesario establecer la relación con el perfil profesional, puesto que en el mismo es posible encontrar los que serían los roles de este profesional, esto es, las grandes líneas de acción que ha de llevar a cabo en su ejercicio profesional.

El perfil profesional da cuenta de una postura social, una actitudinal, y sin duda una procedimental que se sustenta en los principios que emanan de las dos primeras. El perfil debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico, es decir, debe reflejar al ser humano y el tipo de ciudadanía a la que se aspira en un momento determinado; el ideal de ser humano al que se anhela es fundamental, pues condiciona la actividad y orienta los esfuerzos e intencionalidades.

En el estudio retomamos el concepto de perfil propuesto por Hawes y Corvalán (2005), entendido éste como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, expresados hoy día en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad.

Diversas áreas de competencias están presentes en el perfil profesional; existen distintos enfoques para clasificar un mismo conjunto de competencias, así, si la prioridad es el ámbito de aplicación de las competencias a fin de poder determinar los roles que pueden asumir los profesionales y las profesionales, es posible clasificarlas en:

Cognitivas (Saber): las que se fundamentan en conocimientos disciplinarios o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes. Su énfasis está dado por el saber comprender, analizar y tratar la información relevante, relacionar o sintetizar un determinado conocimiento, fenómeno o sistema. **Procedimientos (Saber hacer):** las que permiten saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas. Su énfasis está en elaborar determinados productos tales como gestión de proyectos, organizar u operar determinados sistemas, preparar informes, establecer una estrategias metodológicas, entre otros. **Interpersonales (Ser y convivir):** las que permiten, a partir del conocimiento de sí mismo, cooperar con otros sujetos en función de un objetivo común, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse, así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores e interlocutoras.

La definición de un perfil y en consecuencia la conceptualización del rol que ha de asumir el educador o educadora que orienta los procesos formativos en la primera infancia, necesariamente debe estar planteado y sustentado desde la concepción y organización que de educación y atención infantil se tenga en un determinado contexto; dichas concepciones se hacen evidentes en el establecimiento de políticas, planes y programas dirigidos a la formación de las personas que atenderán este grupo de población (niños y niñas hasta los seis años de edad).

En este aspecto, para poder brindarle un sentido completo al perfil y al rol del educador o educadora en el ámbito de la educación inicial, y contextualizarlo desde los marcos de referencia de los países involucrados en la presente investigación, se considera pertinente asumir la docencia como una práctica intercultural y social, como una acción educativa integral en donde se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales, que requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico y que tiene como propósito el desarrollo integral de los niños y las niñas en una relación afectiva, y su reconocimiento como sujetos sociales que están inmersos en una cultura.

El educador o educadora tiene hoy el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza basados en una concepción de niño y niña que comprende poco o nada y donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos. No es posible que los educadores y educadoras acompañen y promuevan el desarrollo de competencias, si desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de los niños y las niñas a quienes acompañan, las características del contexto y los propósitos de la educación inicial en el marco de las Políticas Públicas.

3. El camino seguido en la búsqueda de respuestas

En el campo de las ciencias sociales y en el de la educación, se parte de considerar el problema de la primera infancia en el marco del desarrollo humano integral del niño o niña, en el que confluyen aspectos físicos, psicológicos, educativos, de salud, de recreación y de bienestar, que deben considerarse conjuntamente cuando se trata de identificar el rol que deban desempeñar las personas a las que se les delegue su cuidado. El interés de la investigación se enfoca en hallar solución a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál será la opinión y valoración que integrantes de diversas comunidades educativas y ajenas a este quehacer, tienen respecto del rol que deberían cumplir los profesionales y las profesionales de la educación parvularia y preescolar, como agentes educativos de niños y niñas de edades que oscilan entre el nacimiento y los cuatro años?
- ¿Cuál será la coherencia de estas opiniones y valoraciones, con las opiniones de expertos y experdas y con lo que se observa en las prácticas de tales profesionales?
- ¿Cuál será la coherencia de estas opiniones, con lo que ocurre en los perfiles que persiguen algunas instituciones formadoras de profesionales de la Educación Inicial?

Planteado así, consideramos que el camino más expedito para la búsqueda de soluciones lo brinda el paradigma de la investigación explicativa (Briones, 1999), bajo el enfoque metodológico cualitativo explicativo, para lo cual el equipo investigador inició el trabajo develando las preconcepciones que se tenían respecto de las opiniones que sería posible encontrar, sustentadas todas en los conocimientos y experiencia del grupo. Así, esperábamos que:

- Los miembros de familias integrantes de comunidades educativas evidenciaran una opinión que relacionada con la socialización y la preparación para la escuela básica o primaria de los niños y niñas pequeños.
- Los miembros docentes integrantes de comunidades educativas, manifestaran que el rol que deben cumplir los profesionales y las profesionales de la educación parvularia o preescolar en relación con la educación de niños y niñas de edades entre el nacimiento y los cuatro años, no es tan relevante como el que cumplen en las edades posteriores, puesto que en los primeros años el niño o niña está mejor con su familia; y que los miembros directivos y autoridades integrantes de comunidades educativas opinaran en forma similar a los docentes y las docentes.

Guiados por los objetivos propuestos, y teniendo presente el carácter cualitativo de la investigación, procedimos inicialmente con la identificación de las poblaciones en Colombia y Chile; distintos actores educativos que se desempeñan como docentes, directivos, padres y madres de familia y personas ajenas a la educación (gente del común, estudiantes, profesionales de otras áreas, apoderados o apoderadas), se eligieron como muestras intencionales representativas de cada grupo poblacional; adicionalmente, como elemento innovador y con el fin de dar un soporte cuantitativo, realizamos un análisis fundamentado en proporciones de respuestas sobre las diferentes opiniones registradas por quienes participaron, lo que permitió darle solidez a las argumentaciones elaboradas desde la mirada cualitativa.

Concretamente determinamos una muestra de 1087 personas distribuidas como se aprecia en la *Tabla Nº 1. Conformación de la muestra*.

Tabla Nº 1. Conformación de la muestra

MUESTRAS	COLOMBIA	%	CHILE	%	TOTAL	%
Padres y madres de familia	375	51,7%	91	25,1%	466	42,9%
Personas Ajenas	206	28,4%	213	58,8%	419	38,5%
Docentes	99	13,7%	58	16,0%	157	14,4%
Directivos	45	6,2%	0	0,0%	45	4,1%
TOTALES	725	100,0%	362	100,0%	1087	100,0%

Simultáneamente, trabajamos en el diseño y elaboración de las encuestas y entrevistas, instrumentos elegidos para la recolección de la información proveniente de los distintos grupos muestrales, con los que se buscó no sólo la comprensión "desde adentro" en relación con el tema propuesto, sino también construir un conocimiento en conjunto con las personas involucradas en el contexto. Cuestionarios predeterminados de estructura mixta constituyeron la forma de recoger la información, la misma que fundamentalmente contenía dos grandes variables cualitativas o categorías eje, que deseábamos analizar:

- Rol de profesionales de la educación parvularia o preescolar, en opinión de actores diversos.
- Perfil de los docentes y las docentes de educación parvularia o preescolar para acompañar a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad, en opinión de actores diversos.

Elaborados los instrumentos de recolección, y clasificados, procedimos con su aplicación a los diferentes grupos poblacionales, para lo cual contamos con la colaboración, en ambos países, de estudiantes de los programas de educación preescolar o parvularia de las instituciones participantes, quienes actuaron como auxiliares de investigación en las funciones de entrevistar a docentes y directivos docentes, y en la aplicación de las encuestas a estudiantes, padres y madres de familia y demás personas involucradas en la investigación.

Recogida la información, procedimos al vaciado, tabulación y sistematización, para lo cual creamos cuatro archivos, correspondientes a cada uno de los grupos poblacionales; con las herramientas y funciones de la hoja de cálculo Excel, en particular las tablas dinámicas, los filtros, las funciones de ordenamiento y de elaboración de gráficas, aplicadas a cada uno de los archivos mencionados, elaboramos distribuciones de frecuencias simples y cruzadas, gráficos para cada distribución de interés, y ordenamiento de las respuestas a preguntas abiertas, de acuerdo con sus mayores frecuencias. Luego de un proceso de depuración de las bases constituidas y con el conjunto total de resultados, procedimos a su análisis, el que efectuamos para todas las variables contenidas en cada uno de los instrumentos aplicados y de acuerdo con los objetivos planteados; básicamente tomamos los resultados de las variables individuales y cruzamos aquellas que en nuestra consideración aportaban elementos de interés para los fines del estudio.

Estas acciones las ejecutamos inicialmente por separado en cada país, y luego se integraron en la ciudad de Santiago de Chile durante una visita de los investigadores e investigadoras de Colombia, en la cual como uno de los productos, consolidamos un archivo general del que extractamos los resultados más relevantes para el establecimiento integrado de análisis y triangulación de la información y el posterior planteamiento de conclusiones, recomendaciones y demás aportes, todos ellos consignados en el informe final de la investigación.

4. Los aprendizajes construidos.

En el presente capítulo exponemos las conclusiones de carácter cualitativo, sustentadas por algunos porcentajes a manera de ilustración, producto del desarrollo de la investigación, el análisis de los datos cuantitativos (tablas) y cualitativos (matrices de observaciones de desempeño y análisis de perfiles)[1] y la contrastación de los mismos con los objetivos y supuestos planteados. De igual manera, planteamos conclusiones como producto de la contrastación de los resultados obtenidos (realidad), con el análisis de los perfiles que proponen las instituciones que forman Licenciados y Licenciadas de Educación Inicial (deber ser) y los postulados y referentes teóricos (marco referencial).

Como consecuencia de la promulgación de Políticas Públicas centradas en el desarrollo humano que se han gestado en Latinoamérica en las últimas décadas, específicamente en relación con la infancia, se configura una nueva mirada frente al desarrollo infantil, la educación inicial y el papel o función que han de asumir los agentes educativos que acompañan el proceso de desarrollo en esta etapa del ciclo vital; por tanto, la concepción sobre el rol que el educador o educadora ha de asumir frente al proceso de formación de los niños y las niñas, también ha adquirido nuevas connotaciones.

Una revisión histórica del papel que ha asumido el educador o educadora y las prácticas que desarrolla en el contexto latinoamericano, da cuenta de cómo

[1] El texto final del estudio, en su capítulo "Las respuestas encontradas: Las opiniones de las audiencias, las observaciones de los desempeños, lo que plantean los perfiles", presenta los resultados encontrados en forma cuantitativa por medio de tablas matrices y relaciones porcentuales; también se hace interpretación y análisis cualitativo de los mismos con fundamento en las teorías que enmarcan la investigación, y el conocimiento y experiencia de los investigadores e investigadoras. Las personas interesadas en conocerlos, pueden solicitar copia del texto a la autora y al autor vía correo electrónico.

éstas han estado determinadas más por factores de orden político y económico y no por factores de desarrollo social; sin embargo, numerosos estudios (Banco Interamericano de Desarrollo, Unicef, Unesco), han demostrado que invertir y trabajar por la infancia, la familia, la comunidad y la formación de los agentes educativos que los acompañan, no es sólo una responsabilidad en materia de derechos humanos y política social, sino que también es una opción económica, una alternativa pertinente para que los países sigan el rumbo hacia la consolidación de procesos centrados en la calidad de vida de todos sus ciudadanos y ciudadanas desde los procesos educativos. Invertir en la primera infancia incide sobre la salud, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida; es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano. Un ser humano sano y una sociedad sana tienen sus bases en una infancia sana, que se alimenta y nutre adecuadamente, que recibe los cuidados afectivos y emocionales necesarios, en un ambiente estimulante, seguro, confiable y confortable.

Esta perspectiva conduce a plantear el rol del educador o educadora para la primera infancia consecuente con las demandas y características de los contextos, las cuales exigen que las prácticas formativas y educativas que se gesten, se enmarquen en lo social y cultural y propendan por el desarrollo humano equitativo e incluyente; e igualmente propicien el desarrollo de la autonomía, la confianza y el tejido social, lo público como espacio para la consolidación de la socialización, la participación, la identidad cultural, el reconocimiento y valoración en la diferencia, la perspectiva de género, la humanización de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho, por encima de los intereses económicos y tecnológicos.

Como preámbulo a la caracterización por áreas de competencias del rol del educador o educadora, es conveniente presentar las opiniones de los padres y madres de familia, docentes, directivos y otras personas de ambos países, respecto a algunas características que permiten complementarlo y que clarifican la configuración del perfil del educador para la primera infancia.

En las opiniones de las diferentes audiencias se evidencia ***la ausencia de perspectiva de género*;** cuando se hace referencia al educador para la primera infancia se enfocan exclusivamente al género femenino; la connotación de educadora desde los imaginarios puede tener relación con el hecho de que es la madre o una mujer la que asume el cuidado y protección, mediadas por el afecto y cariño de los niños y niñas a temprana edad. En las observaciones de desempeño no se registró ningún hombre que realizara prácticas educativas con este grupo etáreo.

Con relación a ***la edad*** que ha de tener la persona que se desempeñe como educador o educadora de la primera infancia ***no se evidencia una tendencia única*** entre la opinión de las diferentes audiencias**.** La edad de las docentes en ejercicio observadas coincide con las prediferencias de los padres y madres de familia de ambos países, ubicándose en el rango de edad entre los 25 y los 29 años; personas que ya han terminado su proceso de formación, pero que también pueden haber tenido una experiencia promedio de cinco años como formadores y formadoras; sin embargo, para el personal directivo y docente y para las personas ajenas a la educación, la distribución tiende a la homogeneidad en los resultados por los rangos de edad, lo que puede indicar que la edad no importa desde que se tengan las capacidades, siendo más valorada la experiencia que permite conocer a los niños y niñas, las actitudes y estrategias con las que hay que asumir con profesionalismo su rol como agentes educativos frente a la primera infancia, situación que se aprecia en la Tabla N° 2. Edad del educador o educadora:

Tabla Nº 2. Edad del educador o educadora

EDAD	PADRES Y MADRES DE FAMILIA		DOCENTES Y DIRECTIVOS		PERSONAS AJENAS		OBSERVACIONES DESEMPEÑO
	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	
[20, 24]	14,4%	13.5%	21%	19.5%	22.3%	21.9%	17.3%
[25, 29]	41,3%	42.7%	26. 7%	26.4%	25.4%	27.2%	31.3%
[30, 34]	27,7%	30.1%	25. 5%	27,1%	28.7%	28.8%	21.7%
35 ó Más	14,7%	11.6%	23.6%	22.9%	21.5%	20.4%	27.0%
No responden	1,9%	2.1%	3.2%	4.1%	2.1%	1.7%	2.7%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Para las audiencias de los dos países, excepto para el personal docente y directivo[2], el educador o educadora para la primera infancia ha de ser ***"profesional virtuoso de la educación***"(García, 1996)**,** es decir, una persona que posea el título de Licenciado en Educación Preescolar o Parvularia (formación superior), y que mediante la experiencia o ejercicio de su profesión haya adquirido un especial dominio de competencias; postura que se refleja en la realidad observada, en donde la mayoría de las educadoras que ejercen el rol de acompañar pedagógicamente a los niños y niñas hasta los cuatro años, son Licenciadas en Educación Preescolar o Parvularia. (Ver Tabla N° 3. Título). Es importante, con relación al título otorgado al profesional o a la profesional que labora con niños y niñas, que las instituciones analicen y debatan la opción de la titulación como Licenciado en Educación Inicial, puesto que la tendencia mundial ha avalado este término para hacer visible la importancia de todo el proceso de desarrollo infantil y su acompañamiento pedagógico desde la gestación hasta los seis años y en diferentes ambientes (educativo, salud, recreativo y comunitario); y que se evite, por parte de las Universidades, que los procesos de formación de los educadores y educadoras se enfoquen en el desarrollo de competencias para ejercer su rol exclusivamente en el nivel de transición y en aulas.

Tabla Nº 3. Título

TÍTULO/ FORMACIÓN	PADRES Y MADRES DE FAMILIA		PERSONAS AJENAS		OBSERVACIONES DESEMPEÑO
	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	
Licenciado o Licenciada en Educación Preescolar o Parvularia	76.5%	56.3%	63.1%	57.5%	48%
Técnico o Técnica Auxiliar de Preescolar	6.1%	2.1%	9.7%	11.9%	26%
Normalista	2.9%	2.1%	9.1%	0%	10%
Licenciado o Licenciada en otra área	1.3%	33.3%	5.1%	8.5%	0.7%
Profesional en otra área	5.3%	4.2%	1.4%	3.8%	0.3%
Otros/no importa	6.9%	1.0%	7.7%	12.1%	1.0%
No responden	1.0%	1.0%	3.9%	6.2%	14%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Para cumplir con la labor educativa para la primera infancia, las audiencias coinciden en afirmar que la persona que ha de asumirla, debe poseer un perfil en el que las competencias interpersonales (ser y convivir) caractericen su rol como profesional de la educación. Para todas las audiencias —exceptuando los padres de familia—, la ***vocacionalidad*** es la actitud predominante, pues un educador o educadora, además de gustarle, de querer a los niños y niñas y de sentirse identificado o identificada con sus funciones, se caracteriza por su profesionalismo y pasión por lo que se hace; para los padres y madres de familia tanto de Chile como de Colombia, ***el amor*** es la actitud más valorada, junto con la ***alegría y la paciencia***.

Actitudes como el ***ser comunicativa, respetuosa, tolerante, amable y equilibrada*** se consideran fundamentales para generar confianza en los niños y niñas, constituyéndose en actitudes posibilitadoras del desarrollo infantil. El niño y la niña que se sienten reconocidos en su singularidad, derechos y capacidades, tendrán más posibilidades de alcanzar una vida plena y de calidad, puesto que la calidad de la niñez tiene importancia no sólo para lo que pase en esta etapa del ciclo vital, sino también para la vida futura.

Llama la atención que sólo para los padres y madres de familia de Chile, el ser **creativa**, sea una característica importante, pues ella implica que condiciones como la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración (Castillo, 2002, p. 12) son necesarias para que el educador o educadora desde su rol pueda promover transformaciones e innovaciones pedagógicas, sociales y/o culturales. La Tabla N° 4. Ser-Convivir, ilustra la opinión por país y audiencia sobre las actitudes predominantes que obtienen los porcentajes mayores.

[2] El instrumento aplicado a esta audiencia no indagaba por este aspecto.

Tabla Nº 4. Ser-Convivir

ACTITUD	PADRES Y MADRES DE FAMILIA		DOCENTES Y DIRECTIVOS		PERSONAS AJENAS		OBSERVACIONES DESEMPEÑO
	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	
Vocacionalidad	10.3%	7.1%	22.9%	21.2%	36.0%	26.4%	28.0%
Amor	43.5%	42.9%	12.8%	16.7%	19.9%	24.8%	19.0%
Paciencia	27.2%	20.0%	11.1%	11.4%	14.7%	14.9%	10.3%
Comunicativa	0%	0%	10.8%	6.0%	3.0%	8.6%	11.0%
Alegría	20%	21.2%	6.1%	9.0%	16.4%	12.7%	31.3%
Respeto	17.9%	13.5%	9.5%	9.0%	7.9%	5,3%	17.7%
Creatividad	7.2%	28.2%	9.5%	6.3%	7.3%	9.2%	4.7%
Actitudes no comunes	--	--	17.3%	20.4%	--	--	--
Actitudes simultáneas en cada grupo poblacional	-26.1%	-32.9%	--	--	-5.2%	-1.9%	-22%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

El análisis de los perfiles que proponen las diferentes instituciones que forman los educadores y educadoras para acompañar a los niños y niñas, evidencia que desde la misión ***se dé cuenta de la formación de la persona y su interrelación con otros y con el contexto***; sin embargo, en la formulación de los perfiles el área de competencias interpersonales no se evidencia, asumiéndose que todo el proceso de formación es integral, y desde allí, de manera transversal, la formación aporta elementos para el desarrollo del ser como sujeto y como ser social. Postura que es válida, pero con la que se corre el riesgo de que dicho componente actitudinal se diluya en el proceso de formación y éste se centre más en el abordaje de saberes y procedimientos.

En el área de competencias cognitivas (saber), se identifican como ***saberes fundantes, la pedagogía y la psicología infantil,*** complementados con los saberes relacionados con ***la lúdica y la sociología infantil***; aspecto que se evidencia en la realidad, en cuanto las educadoras observadas en su desempeño manifiestan que durante su proceso de formación como formadoras, estos saberes se constituyeron en los ejes de su profesión en el marco de una formación integral. De igual manera, hay coherencia con lo planteado en todos los perfiles de las diferentes instituciones de educación superior, en donde se identifica el saber pedagógico, la psicología y la lúdica como saberes básicos en la formación del Licenciado o Licenciada en Educación Preescolar o parvularia.

Esta identificación de saberes fundantes en la formación del educador o educadora de la primera infancia es coherente con los postulados teóricos que sustentan el estudio, en donde los planteamientos señalan ***como saberes primordiales la pedagogía, la psicología infantil y la lúdica;*** pero que han de trascender hasta evidenciar, desde la definición de competencias, el saber específico o saberes relacionados con la enseñabilidad y el objeto de formación, con el propósito de establecer la diferencia entre el rol que ha de asumir un educador o educadora que acompaña a niños y niñas de edades hasta las cuatro años, y quien acompaña a niños y niñas que superan ese límite de edad.

La Tabla Nº 5. Saberes, ilustra las opiniones por audiencia y país frente a los conocimientos que ha de poseer el educador o educadora para la primera infancia, evidenciándose que la pedagogía y la psicología son primordiales; sin embargo, hay datos que llaman la atención, como el hecho de que los saberes relacionados con la legislación y la investigación sólo son importantes para el personal docente y directivo, tanto en Chile como en Colombia; además, los relacionados con la sociología tienen valores más altos para Colombia que para Chile.

Tabla N° 5. Saberes

CONOCIMIENTOS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA		DOCENTES Y DIRECTIVOS		PERSONAS AJENAS		OBSERVACIONES DESEMPEÑO
	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	
Pedagogía	34.9%	28.6%	20.8%	17.7%	27.1%	31.1%	25.0%
Psicología Infantil	34.7%	28.6%	17.6%	22.4%	14.5%	19.6%	16.0%
Psicología	--	--	11.8%	20.4%	11.6%	12.0%	6.0%
Lúdica	16.5%	9.5%	11.9%	8.9%	11.1%	9.7%	24.3%
Legislación Educativa	--	--	17.1%	11.6%	--	--	3.0%
Investigación	--	--	4.2%	12.9%	--	--	2.3%
Sociología	9.1%	1.3%	9.5%	2.7%	10.5%	3.8%	7.3%
Ética y valores	24.4%	25.0%	3.2%	19%	2.8%	7.3%	--
Conocimientos no comunes	--	7%	3.9%		22.4%	16.5%	16.1%
Conocimientos simultáneos en cada grupo poblacional	-19.6%	--	--	-15.6%	--	--	--
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Saberes sustentados desde la teoría, como la neurociencia, el juego, las expresiones artísticas y corporales, la puericultura (nutrición, salud, crianza humanizada, cuidado, primeros auxilios), la formación en valores y las políticas de infancia, deben hacerse evidentes no sólo en los perfiles, sino en el desempeño de los educadores y educadoras que acompañan a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, de manera tal que en sus desempeños y desde la asunción de su rol se logre fomentar en la infancia el desarrollo integral, la socialización, las habilidades para la vida de estos niños y niñas, rompiendo con el esquema de la escolarización a temprana edad.

La ruptura de dicho esquema se hace imperiosa, pues se reconoce y valora —en la opinión de los sujetos consultados y en el marco de las Políticas Sociales y Educativas relacionadas con la infancia— no sólo la importancia sino la necesidad de que el niño o niña desde sus primeros años como persona y como ser social, además de permanecer con su madre, con su cuidadora o con su cuidador, ***tenga la oportunidad de interactuar y relacionarse con pares, con otros y con el entorno***, desde el acompañamiento pedagógico del educador o educadora y la creación de ambientes significativos, lúdicos y creativos, de manera que se estimule el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades. Es en este contexto en donde el educador y la educadora para la primera infancia, desde su rol y función educativa, están convocados a articular su labor con la familia, con la comunidad y con todos los agentes significativos en el marco de la corresponsabilidad.

El área de ***competencias de procedimientos*** (saber hacer), es el área que tanto desde las opiniones como desde las observaciones de desempeños y perfiles, se hace más explícita y posibilita evidenciar de manera práctica el rol que ha de asumir el educador o educadora para la primera infancia, pues permite al sujeto profesional y a los actores involucrados en el proceso educativo, identificar el "saber como proceder" en diferentes contextos y situaciones, además de constituirse en el marco de referencia para la definición de las funciones con las cuales se opera dicho rol.

Los procedimientos identificados se pueden organizar en tres categorías: ***pedagógicos*** (acompañamiento a los niños y niñas, atención integral), ***comunitarios*** (trabajo con la familia y la comunidad) ***y de gestión*** (desarrollo de proyectos y programas, administrativa e investigación).

En lo pedagógico, las opiniones de todas las audiencias de ambos países privilegian como procedimiento la ***intervención pedagógica*** (planeación, acompañamiento, enseñanza, evaluación de los aprendizajes, entre otros); procedimientos que también obtienen mayor porcentaje sobre los

comunitarios y de gestión, siendo esto coherente con la labor formativa y educativa que han de asumir los Licenciados y Licenciadas en educación.

En los procedimientos comunitarios ***el trabajo con la familia y la comunidad se consideran primordiales***, aspecto que es coherente con las Políticas de primera infancia, que no sólo reconocen, sino que valoran a la familia y la comunidad como agentes educativos participantes en el proceso de formación; para la mayoría de niños y niñas, la familia y luego la comunidad son los espacios de sus primeros aprendizajes. Es en estos contextos en los que el niño y la niña construyen los aprendizajes informalmente, gradualmente y en forma práctica, es decir, a partir de, y en la acción; los agentes significativos de su entorno son los que propician las situaciones y oportunidades. En esta interacción con los sujetos adultos y con el entorno natural, los mismos niños y niñas construyen sus propios aprendizajes y conocimientos de su cultura y es allí donde el educador o educadora ha de desempeñarse como mediador o mediadora de dichas interacciones, a fin de que sean de calidad y afectivas.

En la familia se tejen los primeros lazos afectivos, las oportunidades de relación y comunicación, la adaptación social y psíquica, la interacción e interdependencia de sus miembros, los sistemas de creencias y valores; los espacios familiares son, por tanto, formadores por excelencia. En este sentido, ***el educador o educadora para la primera infancia, desde su rol, ha de integrar a sus acciones pedagógicas el acompañamiento a las familias.*** Es fundamental un trabajo con la familia, para que la promueva en su función protectora y garante de los derechos, como agente de desarrollo y cambio social encaminado a potenciar y estimular el desarrollo integral de los hijos e hijas y de todos sus miembros, afrontando además las situaciones de riesgo y de vulnerabilidad.

Como procedimientos relacionados con la gestión, se priorizan ***la gestión administrativa*** (dirección) de instituciones que atienden a la infancia y ***la gestión de proyectos y programas;*** según los perfiles, éstos se articulan a procesos investigativos posibilitando realizar lecturas de los contextos para proponer acciones, en favor de garantizar no sólo el respeto y el reconocimiento de los derechos, sino la creación de ambientes de aprendizaje significativos.

El horizonte que guíe el trabajo con la familia y la comunidad debe tener un énfasis participativo que posibilite la capacidad de madres, padres, cuidadoras y cuidadores de incidir, decidir, opinar, aportar, disentir y actuar como agentes educativos en diversos campos de la educación infantil en la vigencia de los derechos.

La gestión comunitaria ***ha de ser la estrategia que movilice las decisiones y acciones que se realicen en nombre de los niños y las niñas***; siendo uno de sus ejes centrales el "empoderamiento" de las comunidades, que significa que éstas sean capaces de administrar, operar y mantener los programas y acciones de atención integral a niños y niñas con criterios de eficiencia y equidad tanto social como de género. La Compilación de los procedimientos por las tres categorías conceptuadas —pedagógicos, comunitarios y de gestión—, se ilustra en la Tabla N° 6. Saber hacer:

Tabla N° 6. Saber hacer

PROCEDIMIENTOS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA		DOCENTES Y DIRECTIVOS		PERSONAS AJENAS		OBSERVACIONES DESEMPEÑO
	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	COLOMBIA	CHILE	
Intervención pedagógica	96.7%	91.6%	27.6%	23.6%	58.9%	30.6%	47.2%
Trabajo con comunidad	0.8%	1.7%	19.7%	9.7%	10.8%	11.4%	1.0%
Trabajo con familia	0.8%	3.3%	16.2%	10.0%	4.4%	26.8%	2.0%
Desarrollo de proyectos-programas	--	--	13.0%	14.2%	8.8%	2.2%	--
Gestión Administrativa	--	--	7.6%	7.6%	--	--	0.3%
Procedimientos no comunes	1.7%	3.4%	15.9%	34.9%	17.1%	29%	49.5%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Desde lo pedagógico, las metodologías y estrategias —según las opinión del personal docente y directivo de Chile y Colombia— que debe privilegiar un educador o educadora que asuma la formación de niños y niñas en los primeros 4 años, son ***el juego, el trabajo, la metodología activa, los talleres y el constructivismo***; todos ellos dan cuenta de un modelo pedagógico desarrollista, en donde la infancia se asume como una etapa del ciclo de vida que tiene valor en sí misma, donde el centro del proceso educativo son los niños y las niñas, en su singularidad —derechos, capacidades, potencialidades, sentimientos y emociones— y donde lo afectivo, lo lúdico, lo creativo, lo comunicativo y la formación en valores caracterizan el proceso de formación y educación.

Las demás audiencias consideran el juego igualmente importante, pero sus opiniones se enfocan más a las actividades que se han de desarrollar con los niños y niñas sin ubicar un modelo o metodología específica, pues al no poseer una formación pedagógica, sus preferencias se enfocan a las acciones relacionadas con los procesos de enseñanza. Es así como las actividades de socialización y la formación en valores también se consideran procesos importantes que les posibilitan a los niños y niñas adoptar los elementos socioculturales de su contexto e integrarlos a su personalidad para adaptarse a la sociedad; es en la primera infancia en donde tiene lugar el proceso de socialización más intenso.

Llama la atención que para los padres y madres de familia, las actividades encaminadas a los procesos de escritura, de lectura y de aprendizaje de los números, tengan un gran valor; esta puede ser una de las razones por las cuales las instituciones educativas estén escolarizando a los niños y niñas desde temprana edad a fin de dar respuesta a las expectativas y demandas de los padres y madres.

La educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que sólo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño-niña) de información y contenidos poco significativos y motivantes. Por esta razón, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación asociada a la escolarización, y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños y niñas, propender por su desarrollo como seres humanos y promover su libre expresión y construcción de aprendizajes. Los espacios lúdicos son los lugares de aprendizaje de los niños y las niñas; allí se le da sentido a otras actividades que pueden hacer ellos mismos o con otros, lo que les permite a su vez desarrollar habilidades y desenvolverse mejor. El juego es clave para el aprendizaje y el desarrollo. El juego da a los niños y niñas conocimientos y experiencias, y les ayuda a desarrollar la curiosidad y la confianza en sí mismos. Los más pequeños aprenden experimentando, comparando los resultados, haciendo preguntas y enfrentando desafíos. El juego desarrolla la capacidad verbal, de pensamiento, de planeamiento y de organización, y el poder de tomar decisiones.

El rol del educador o educadora para la primera infancia ***ha de enfocarse en la articulación de acciones entre los diferentes escenarios y actores sociales —familia, modalidades de educación y atención para la primera infancia e instituciones educativas—***, en la confrontación y concertación de expectativas y en la formulación de un proyecto pedagógico común en el marco de las Políticas educativas, las cuales son vitales para la construcción de puentes por los que transiten los niños y niñas hacia aprendizajes, cuyo significado y sentido dependerán del grado de articulación que se tenga con todos aquellos agentes educativos que los acompañan.

El objetivo a alcanzar es un trabajo en red, participativo, comunicativo, contextualizado, con responsabilidades claras de cada actor, liderado por el educador o educadora desde la visión de la corresponsabilidad y de la conciencia de que se trabaja de manera cohesionada en torno a un mismo propósito: ***la atención cabal de niños y niñas de edades hasta los cuatro años, con miras a alcanzar su desarrollo integral.***

En síntesis, podemos decir que la labor de gestión por parte de un educador o de una educadora, estará en liderar un enfoque intersectorial e interinstitucional con carácter comunitario, y en promover nuevas prácticas educativas inclusivas y de equidad en la articulación necesaria entre la educación inicial y la educación básica, de manera tal que no sólo se contribuya al desarrollo integral de niños y niñas, sino de toda la sociedad y por tanto del país.

El rol que ha de asumir el educador o educadora en la primera infancia, constituye un reto fundamental y un desafío para el sistema educativo, pues brindar educación inicial a todos los niños y niñas desde su nacimiento y hasta los cuatro años, especialmente a quienes provienen de grupos menos favorecidos o de poblaciones vulnerables, no es una tarea fácil. La labor

debe ser valorada tanto desde indicadores de cobertura como de calidad y eficiencia. Los factores determinantes más críticos de la capacidad de aprendizaje son la salud, la nutrición y la estimulación durante los primeros años de vida; por tanto, la formación inicial que se le brinde al niño o niña debe orientarse a desarrollar las potencialidades y capacidades y a contrarrestar las desventajas cognoscitivas, afectivas, corporales y de comportamiento que se originan por el riesgo ambiental.

El rol del educador o educadora en el marco de la primera infancia consiste en acompañar afectivamente a los niños y las niñas promoviendo el máximo desarrollo integral; esto significa el pleno desarrollo en todas sus dimensiones: Intelectual, socio-afectiva, física y motriz. Ello implica crear ambientes sanos y seguros, crear condiciones y contextos de desarrollo estimulantes teniendo en cuenta sus capacidades, posibilidades, derechos y potencialidades, y muy especialmente su condición de niño o de niña; lo que implica asumir acciones de cuidado, atención integral y acompañamiento no sólo para la vida futura sino para que en la vida presente gocen de dignidad, respeto, reconocimiento y felicidad.

El acompañamiento de los niños y niñas en la primera infancia ha de tener siempre en la mira la formación de una persona responsable, ética y amorosa. Para lograrlo, todas las actividades creativas, lúdicas y formativas, deben ir de la mano, acompañando al individuo en su desarrollo. Durante los primeros años de vida, tiempo decisivo para la formación del individuo, se dan los cimientos para una vida feliz y sana.

Los espacios familiares, sociales, culturales y de servicios institucionales, son lugares privilegiados de aprendizaje que precisan de estrategias de acompañamiento pedagógico que involucren el despliegue de los lenguajes expresivos a través del arte, el juego, la creatividad, el movimiento y su participación activa, para el desarrollo de competencias básicas, el desarrollo de la personalidad, la confianza y la socialización, así como de la responsabilidad, la tolerancia y la capacidad para solucionar problemas.

Igualmente, los resultados del análisis de los perfiles propuestos por las universidades participantes en el estudio, se constituyen en un insumo importante para la reflexión académica que se ha de generar al interior de las instituciones al momento de formular sus perfiles, especialmente para los programas que forman educadores y educadoras para acompañar a los niños y niñas en la primera infancia. En consecuencia, es necesario tener presente aspectos como:

- Formular el perfil desde la estructura de competencias, pues para su definición se utilizan indistintamente objetivos, descripción de habilidades o actitudes.
- Tener en cuenta las tres áreas de competencias, pues los perfiles se centran más en las competencias relacionadas con el saber, que con el saber hacer, con el ser, y con el ser con otros. De igual manera, se deben formular competencias relacionadas con el saber, a fin de que trasciendan la mera identificación de conocimientos que se abordan durante el proceso de formación.
- Si gran parte de las misiones de las instituciones y programas se centran en el desarrollo integral de la persona, las competencias relacionas con el ser y con el ser con otros, se deben hacer visibles, pues en el medio es más competente una persona autónoma, crítica, creativa, propositiva, líder, asertiva, con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas que aquella que posee muchos conocimientos.
- El perfil de un profesional de la educación que va a acompañar a niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, debe tener particularidades y diferencias en cuanto al saber específico, frente a quien va a trabajar con niños y niñas mayores de cinco años.
- Dada la tendencia mundial a mirar y a atender a la infancia desde una perspectiva de derechos, las competencias ciudadanas relacionadas con el afecto y el respeto deben estar presentes siempre.
- La definición del perfil ha de ser coherente con las demandas del medio y las tendencias mundiales, por tanto contextualizadas y diferenciadas; precisa de un marco referencial que identifique las Políticas de infancia tanto a nivel mundial como a nivel de Latinoamérica.
- El perfil profesional ha de estar orientado no sólo a adquirir conocimientos sino a afianzar valores y a lograr nuevas prácticas personales y sociales acordes con esos conocimientos.

Lista de Referencias

Aquino, M. G. (2004). La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas. 0 a 5. La educación en los primeros años, 10 (2), pp. 40-42 y 51-53.

Briones, G. (1999). Métodos y Técnicas de investigación para las ciencias sociales. México, D. F.: Trillas.

Blomm, B. (1964). Stability and change in human characteristics. Nueva York: John Whiley & Sons.

Casillas, M. Á. (2002). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes, 5, pp. 9-17.

De Zubiría, J. (1999). Los Modelos Pedagógicos. Tomo 4. Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá, D. C.: Fundación Alberto Merani.

García, V. (1996 (1962)). La tarea profunda de educar. Madrid: Rialp.

Guédez, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales. En: Currículum, 10 (5), pp. 7-23.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Editorial Marval.

Hawes, G. & Corvalán, O. (2005). *Construcción De Un Perfil Profesional,* Documento de trabajo Proyecto Mecesup Tal 0101. Talca.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Resolución 1036 del 22 de abril. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Guía N° 10. Desarrollo infantil y competencias. Bogotá, D. C.: Taller Creativo de Aleida Sánchez.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Guía N° 35. Ruta operativa para el servicio de Atención integral a la primera infancia. Bogotá, D. C.: Babel Libros.

Organización de los Estados Americanos-OEA (2007). Compromiso Hemisférico por la Primera Infancia. V Reunión de Ministros de Educación. OEA/Ser.K/V. CIDI/RME/doc.10/07. Original: español.

Ponce, A. (1980). Educación y lucha de clases. Buenos Aires: Editorial El viento del mundo.

Quiceno, H. (1999). "La historia de la educación y el acontecimiento". Revista Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, (2), pp. 24–38.

Rincón, C.; Hernández, D.; Rosas, A; Trivino, A. & De la Torre, B. (2005). Programas de Formación de Maestros e Imaginarios de Infancia. Revista Científica, (7) pp. 333–356.

Schweinhart, L. J. (2003). Using preschool research to facilitate change. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Unesco/Orealc (1994). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Recomendaciones para la ejecución de Proyecto principal en Educación. Boletín, 31 Santiago de Chile: Unesco-Orealc.

Referencia:

Beatriz Elena Zapata y Leonardo Ceballos, "Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1069 - 1082.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado*

Nora Scheuer*
Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Montserrat de la Cruz**
Profesora titular del Área Psicología del Desarrollo de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

María Sol Iparraguirre***
Becaria de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Primera versión recibida noviembre 30 de 2009; versión final aceptada enero27 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Se investiga si las concepciones de los niños acerca del aprendizaje adoptan matices diferentes según tres dominios notacionales: dibujo, escritura y notación numérica. Se entrevistó individualmente a 120 alumnos de preescolar (60) y primer grado (60) de escuelas públicas en Argentina. Se aplicó la lexicometría a las transcripciones de sus respuestas completas a tres preguntas referidas a la actividad, dificultades y metas en relación al propio aprendizaje del dibujo, escritura o notación numérica. Los resultados revelan diferencias significativas en cómo los niños refieren el contenido de aprendizaje y a sí mismos como aprendices según el dominio, indicando una teoría interpretativa del aprendizaje en relación al dibujo y la notación numérica, y una teoría directa en relación a la escritura.*

Palabras clave: aprendizaje, dibujo, escritura, notación numérica, niños, concepciones.

A aprendizagem de distintos domínios notacionais de acordo com crianças de pré-escolar ou primeira série do ensino fundamental

• ***Resumo:*** *Investiga-se se as concepções das crianças sobre a aprendizagem adotam matizes diferentes conforme três domínios notacionais: desenho, escritura e notação numérica. Foram entrevistados individualmente 120 alunos de pré-escolar (60) e de primeira série do ensino primário (60) de escolas públicas na Argentina. Foi aplicada a lexicometria às transcrições de suas respostas completas a três perguntas referidas à atividade, às dificuldades e metas em relação à própria aprendizagem do desenho, escritura ou notação numérica. Os resultados revelam diferenças significativas em como as crianças referem o conteúdo da aprendizagem e a si mesmos como aprendizes de acordo com o domínio, indicando uma teoria interpretativa da aprendizagem em relação ao desenho e à notação numérica, e uma teoria direta em relação à escritura.*

Palavras-chave: aprendizagem, desenho, escritura, notação numérica, crianças, concepções.

Learning of different notational domains according to kindergarten and first grade children

• ***Abstract:*** *The study explores whether children's conceptions of learning vary according to three notational domains: i.e., drawing, writing and numerical notation. One hundred and twenty children were individually*

* Este artículo se basa en la investigación realizada por las autoras con la financiación de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (B 139), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT 06-1607) y Conicet (PIP 112-200801-01029). Investigación en curso. Fecha de inicio: 1º de enero de 2008.

** Psicopedagoga por el Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (Argentina). Doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra (Suiza). Correo electrónico: nora.scheuer@gmail.com

*** Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Magister en Psicología del Aprendizaje por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Correo electrónico: montserrat.delacruz@gmail.com

**** Licenciada, Profesora en Letras y Doctoranda en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Correo electrónico: msoliparraguirre@gmail.com

interviewed in public schools in Argentina (60 Kindergartners and 60 first-graders). Lexicometry was applied to the transcriptions of children's complete responses to questions about the activity, difficulties and goals in relation with the own learning of drawing, numerical notation or writing. Results reveal significant differences in how children refer to the content of learning and to themselves as learners according to the domain. In relation to drawing and numerical notation, an interpretative implicit theory of learning is inferred. Instead, children seem to hold a direct theory of learning in the domain of writing.

Keywords: learning, drawing, writing, numerical notation, children, conceptions.

-1. Introducción. -2. Objetivos. -3. Método. -4. Análisis y resultados. -5. Conclusión. –Lista de referencias.

1. Introducción

Los estudios pioneros de Pramling (1983) ampliaron la comprensión del aprendizaje en la niñez al proponer que desde muy temprana edad los niños generan ideas acerca de cómo han aprendido o están aprendiendo alguna habilidad o conocimiento. Pramling observó que entre los tres y los ocho años los niños pasarían de una concepción pasiva -según la cual el aprendizaje surge espontáneamente, depende del crecimiento o resulta de influencias externas- a una concepción activa -según la cual ellos mismos pueden influir sobre su propio aprendizaje, inicialmente por medio de la experiencia personal y, más adelante, a través de la reflexión. Otros autores, preocupados por la organización de las ideas de los niños acerca del aprendizaje, proponen que las concepciones sobre el aprendizaje pueden entenderse como una teoría implícita específica que se desarrolla en el marco de una teoría general de la mente (Pozo *et al.*, 2006; Strauss & Shilony, 1994). Desde este enfoque, las ideas más o menos tácitas de los niños acerca de diferentes aspectos del aprendizaje revelarían cierta coherencia y consistencia. Además, intervendrían como mediadoras sobre los modos de aprender, al impregnar la experiencia, actividad y posicionamiento del aprendiz, lo que justifica el interés de la investigación de estas ideas.

Estudios acerca de cómo los niños conciben el aprendizaje en áreas significativas como el dibujo o la escritura (Pozo *et al.*, 2006; Scheuer, Pozo, de la Cruz & Baccalá, 2001; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Echenique & Márquez, 2009a), identifican una progresión desde una teoría implícita *directa* del aprendizaje hacia una teoría implícita *interpretativa*. Según la teoría directa evidenciada entre los cuatro y los seis años, bastarían unas determinadas condiciones ambientales (principalmente la enseñanza ejercida por otros más competentes que presentan modelos al aprendiz y guían sus movimientos manuales) y del propio aprendiz (maduración, salud, estados mentales afectivos y epistémicos), junto con la reiteración de la práctica para provocar unos resultados de aprendizaje, concebidos como logros acumulativos de todo o nada. En cambio, según la teoría interpretativa, la actividad mental del aprendiz (generación, conexión, ampliación y regulación de representaciones internas) es la clave para lograr un aprendizaje, entendido como adquisición progresiva de contenidos preestablecidos. Una primera versión de la teoría interpretativa, evidenciada a partir de los cinco o seis años, se articula en torno al aprendiz como *agente* del proceso, en tanto que una versión más avanzada, reconocible en algunos de los niños mayores, comienza a integrar también aspectos subjetivos en el aprendizaje, al considerar de diversas maneras las perspectivas emocionales y epistémicas que intervienen en este proceso.

Se ha observado que las concepciones acerca del aprendizaje y del conocimiento que expresan alumnos y/o profesores de nivel secundario (Aparicio & Pozo, 2006; Pecharromán & Pozo, 2006) varían de acuerdo a dominios de conocimiento específicos. Ahora bien, ¿también las concepciones de los niños acerca de su aprendizaje adoptan matices diferentes relacionados con la especificidad del aprendizaje? Diversos estudios coinciden en que al dar cuenta del aprendizaje en un dominio particular (Hirschfeld & Gelman, 1994), los niños expresan de muchos modos sus perspectivas sobre la naturaleza, organización y usos del conocimiento propio de ese dominio y que, en relación a ese dominio, las concepciones de aprendizaje progresan con la edad y el avance en el aprendizaje (Pramling, 1983; Pozo *et al.*, 2006; Scheuer, de la Cruz, Pozo & Huarte, 2009b). Sin

embargo, hasta el momento no se han explorado sistemáticamente las relaciones entre concepciones de aprendizaje y dominios específicos en la niñez.

El presente trabajo propone avanzar en esa dirección al comparar las concepciones de niños que inician preescolar y primer grado acerca de su aprendizaje de tres dominios notacionales: el dibujo figurativo, la escritura y la notación numérica (Karmiloff-Smith, 1994, págs. 176 y siguientes de la edición en castellano). Es decir, focalizamos en las concepciones de aprendizaje de tres dominios notacionales de especial relevancia cultural, en un período evolutivo-educativo en el cual los mismos se encuentran en vías de adquisición y en el que se registra una transición entre una teoría directa y una teoría interpretativa del aprendizaje.

Para enmarcar el estudio, en primera instancia analizaremos brevemente las características del dibujo figurativo, la escritura alfabética y la notación numérica decimal tal como los conocemos en la actualidad. Luego, delinearemos los recorridos de los niños en el aprendizaje de estos dominios.

Dibujar, escribir, anotar números

Dibujos figurativos, escrituras y notaciones numéricas brindan potentes herramientas para generar representaciones, aprender y comunicarse en diversos ámbitos y con diferentes propósitos. Su perdurabilidad más allá del momento y ubicación de producción expande notablemente los recursos culturales y cognitivos e incluso habilita operaciones difícilmente imaginables sin su soporte (Donald, 1993; Olson, 1994). La producción reconocible de dibujos figurativos, escrituras y numerales se inicia en distintos momentos tanto en la historia cultural como en el desarrollo de los niños (Guedj, 1997; Olson, 1994; Sulzby & Barnhart, 1992; Teubal, Dockrell & Tolchinsky, 2007; Vygotsky, 1978). En ambas progresiones, una rica producción de dibujos que representan objetos en formas reconocibles para otros miembros de una misma cultura se evidencia mucho antes que la de notaciones que representan expresiones lingüísticas variadas o procedimientos y conceptos numéricos.

El dibujo figurativo -o representacional- se orienta a la evocación de un objeto reconocible e incluso nombrable, con independencia de su estatus ontológico. Para ello, ofrece una representación gráfica analógica –es decir basada en criterios de semejanza culturalmente construidos (Baldy, 2002; Bruner, 1997)- de diversos aspectos de ese objeto: su contorno, partes y detalles cruciales para su identificación, sus estados (materiales, fisiológicos y/o mentales, según el caso) y relaciones (principalmente espaciales, aunque también funcionales, afectivas, jerárquicas, etc.) entre las entidades dibujadas. Dibujar implica una gama de procesos cognitivos y metacognitivos que incluyen la selección (y su contraparte, la supresión) y la organización de la información, así como la regulación de la producción gráfica de acuerdo a un objetivo más o menos explícito. El dibujo figurativo es llevado a cabo desde una perspectiva personal y cultural y en algún sentido está siempre dirigido a que un espectador -genérico o particular, presente o internalizado– reconozca o evoque ese 'algo' que el dibujo busca representar.

Kellogg (1970) ha identificado un conjunto de 20 trazos primarios que estarían en la base de composiciones de diferente nivel de complejidad, que no tendrían un status simbólico equivalente al de las letras del alfabeto, ni al de los dígitos en los que se basa la anotación de cualquier número hasta el infinito. Mientras que en el marco del sistema alfabético de escritura y del sistema posicional de base 10, respectivamente, la *a* y el *4* conforman entidades claramente identificables con una referencia o valor estable, una línea o un círculo no portan valores de esa naturaleza. Esta diferencia se inscribe en un debate más amplio acerca de la naturaleza sistémica del dibujo figurativo. Según un enfoque estricto, un sistema representacional requiere un conjunto claramente identificable de caracteres básicos y reglas de combinación. Es dudoso que estos criterios se cumplan en forma altamente codificada en el dibujo figurativo, aunque, como indican los menúes gráficos de diversas aplicaciones informáticas, sea posible dibujar de esa manera. Pero si tenemos en cuenta que en la producción y comprensión de dibujos figurativos opera una sintaxis que requiere cierto aprendizaje cultural (Tomasello, 1999), podemos caracterizar el dibujo como un sistema.

En cuanto a la escritura, tal como la conocemos hoy en la mayoría de las culturas letradas occidentales, si bien representa aspectos fonéticos (y prosódicos), gramaticales, semánticos y enunciativos de otro sistema de representación y comunicación, el lenguaje oral, conforma un sistema con reglas de

funcionamiento particular (Olson, 1994). Utiliza un conjunto acotado de caracteres, así como diversos principios y recursos organizadores. En particular, la escritura alfabética se basa en el establecimiento de correspondencias fonográficas, lo que requiere la segmentación de aspectos del flujo sonoro (manifiesto o internalizado), la transcodificación de las unidades resultantes a caracteres arbitrarios -cuyas formas no se encuentran motivadas por los sonidos ni la posición de la boca al pronunciarlos- y la combinación de esos caracteres en palabras, es decir, cadenas separadas por medio de espacios en blanco. Dominar la escritura supone además la producción de estructuras textuales de orden superior a la palabra, que ponen en relación la representación del autor, el texto y el lector (Kellogg, 2008).

La notación numérica posicional en base 10, de gran difusión en el mundo contemporáneo, emplea un conjunto muy reducido de caracteres (los dígitos del 1 al 9 y el 0) y de principios organizadores. Cada dígito es un ideograma: representa un número o una palabra numérica con los que no mantiene semejanza perceptual. Los dígitos cumplen en la producción de numerales una función equivalente a la de las letras en la escritura alfabética; "tal como *a* es simultáneamente una letra y una palabra [...], *4* es tanto un dígito como un numeral" (Guedj, 1997, pág. 34, nuestra traducción). El valor de un dígito en un numeral depende de su posición en el mismo y se determina por la regla que establece que 10 unidades en un nivel forman una unidad en el nivel inmediatamente superior. Uno de los dígitos, el 0, indica la ausencia de unidades no agrupadas en un nivel. Es la presencia conjunta del principio posicional y la base 10 lo que permite representar cualquier número a partir de sólo 10 caracteres básicos. La organización de este sistema hace posible definir cualquier numeral en términos del sistema numérico.

Dibujar, escribir y anotar números se usan en relación a una rica gama de funciones pragmáticas y epistémicas, algunas comunes (tales como representar, registrar y conservar, comunicar, editar, revisar), otras diferenciadas, y otras complementarias[1]. Dado que dibujos, escrituras o numerales frecuentemente participan de una misma producción (textos numerados o ilustrados, precios de productos indicados por medio de la escritura, dibujos firmados o titulados, etc.), unos y otros se potencian para la consecución de las respectivas funciones. Sin embargo, sólo los dos sistemas altamente codificados ocupan un lugar central en la actividad y promoción escolar (López-Manjón & Postigo, 2008).

Cómo los niños aprenden a dibujar, a escribir y a anotar números

Hay un amplio consenso en considerar que los niños que se desarrollan en entornos alfabetizados incursionan en el conocimiento de las características formales, los usos y la significación del dibujo figurativo, la notación numérica y la escritura alfabética con antelación al inicio de la escolaridad básica (Ferreiro & Teberosky, 1979; Karmiloff-Smith, 1992; Martí, 2003; Tolchinsky, 2003; Sinclair, 1988), aunque con distintos ritmos y con relevantes variaciones según el grado y modos en que se emplean en los entornos cotidianos y educativos de los niños. A continuación sintetizamos los principales hitos en la apropiación por parte de los niños de estos diversos conocimientos.

La conceptualización de algunos hitos en la adquisición del dibujo parece estar en vías de revisión. En el extremo más precoz, la clásica etapa del garabateo, que plantea que el paso temprano desde una producción no representativa a una representativa ocurre de modo casual (el niño identifica, ve, una figura en un trazo que produjo sin intencionalidad figurativa), ha sido cuestionada por Yamagata (2001). Esta autora propone que el logro de dibujos figurativos se basa en la identificación de partes componentes y en la adquisición de habilidades para combinarlas, proceso que, contando con los andamiajes adecuados, se manifestaría entre el año y los tres años. En la etapa preescolar y en los primeros años escolares, los dibujos de los niños revelan cierto compromiso entre sus habilidades motrices y la intención de plasmar en el dibujo de un objeto algunos rasgos que "saben" del mismo (Luquet, 1912). De forma progresiva, los dibujos de los niños se tornan más reconocibles, se componen

[1] Sin pretensión de exhaustividad: indicar, esquematizar, listar, ilustrar, retratar y narrar en el caso del dibujo figurativo y también de la escritura –aunque como hemos visto, de diferentes maneras-; registrar la oralidad en el caso de la escritura alfabética; certificar y argumentar en el caso de la escritura y la notación numérica; ordenar, medir, comparar cantidades, operar matemáticamente en el caso de la notación numérica.

de formas más controladas y proporcionadas y contienen más información y detalles (ver las revisiones de Bombi & Pinto, 1998; Cox, 2005). Estas características darían cuenta de los intentos para producir esquemas (Lowenfeld & Lambert, 1972) para cada "cosa" (la figura humana, la casa, el sol...), que en esta etapa los niños repiten una y otra vez prácticamente sin variaciones. En la mediana infancia se evidencia una creciente capacidad para flexibilizar los esquemas originales (Karmiloff-Smith, 1990; Vygotsky, 1986), en tanto que la preocupación por plasmar gráficamente lo que un observador ve desde una posición particular en el espacio y eventualmente en marcar ciertas huellas personales suele manifestarse en el paso de la infancia a la adolescencia.

Actualmente se cuenta con un panorama de la "prehistoria" de la escritura en los niños, es decir, aquella etapa anterior al dominio de la escritura convencional (Pontecorvo, Orsolini, Burge & Resnick, 1996; Vygotsky, 1978). Hacia los tres años, muchos niños que se desarrollan en ambientes alfabetizados atribuyen significados a las escrituras ambientales, basándose en las imágenes que éstas acompañan o en los soportes en los que se inscriben. Aún cuando no logren representar en sus producciones escritas diferencias de significado entre diferentes palabras, muchos niños de cuatro y cinco años ponen en juego criterios cuantitativos y cualitativos para admitir una producción como escritura: consideran que ésta requiere una cantidad mínima de grafías, las que a su vez deben presentar cierta variación (Ferreiro & Teberosky, 1979). Además, los niños preescolares procuran trazar letras o formas que se les asemejan para escribir el *nombre* de objetos o personas que dibujan (Ferreiro, 1998). La escritura del propio nombre suele convertirse en el prototipo de lo escribible y, a modo de un bautismo que marca el ingreso a la cultura letrada, permite avanzar hacia otras escrituras al proveer un repertorio de letras y potenciar la sensibilidad explícita a la estructura sonora del lenguaje. Al dirigir la atención a las propiedades sonoras de las palabras o emisiones que procuran escribir, los niños progresivamente desarrollan y ajustan sus intentos de establecer correspondencia entre partes del lenguaje oral y letras, proceso que suele tener lugar en la etapa preescolar o al inicio de la educación primaria.

Es en el contexto de la instrucción formal que la mayoría de los niños desarrollan fluidez para capturar aspectos del lenguaje hablado (manifiesto o internalizado) sobre el papel de acuerdo a reglas de correspondencia fonema-grafema. En esta etapa, que Fitzgerald y Shanahan (2000) delimitan como "alfabetización inicial", los niños aprenden diferentes tipografías e intentan integrar pautas morfológicas y ortográficas en la escritura de palabras. La maestría sobre el código alfabético (usualmente lograda al promediar la escuela primaria) parecería liberar recursos para extender y profundizar el conocimiento y uso de otros aspectos claves en la composición escrita: reglas ortográficas, formatos y géneros textuales, relaciones intratextuales de coherencia y cohesión.

Pasemos ahora al campo numérico. Estudios de laboratorio (Starkey & Cooper, 1980; Starkey, Spelke & Gelman, 1983; Strauss & Curtis, 1981; Wynn, 1992) demuestran que mucho antes de utilizar y comprender representaciones numéricas corporales, verbales o gráficas, los bebés son capaces de discriminar dos colecciones según su cantidad de elementos, establecer correspondencias entre colecciones de igual cantidad de elementos y anticipar el resultado de transformaciones aditivas, principalmente para diversas colecciones de hasta 3 elementos (figuras, sonidos, movimientos, etc.).

Sin embargo, estas disposiciones cuantitativas son muy limitadas en su extensión, explicitación y sistematicidad. El desarrollo del conocimiento de las propiedades y relaciones numéricas está entretejido con la apropiación de formas culturales de representación de los números (Saxe, Guberman & Gearhart, 1987): los dedos como un ábaco siempre disponible, la numeración oral, variadas representaciones gráficas de la cantidad, numerales. El sistema de base 10, que organiza la numeración oral y la notación posicional, brinda a los niños una potente herramienta para precisar, extender y estructurar sus comprensiones numéricas. Entre los dos y tres años muchos niños comienzan a utilizar unas pocas palabras numéricas para dar cuenta de su edad, para enumerar los elementos en una colección pequeña o para cuantificarla, o para nombrar un numeral en algún artefacto cotidiano (Gelman & Gallistel, 1978; Scheuer & Sinclair, 2009). Al extender las palabras numéricas conocidas más allá del *diez*, los niños comienzan a apropiarse de algunas de las reglas generativas que subyacen a la numeración oral (Fayol, 1990).

A los tres o cuatro años, los niños suelen atribuir significados diferenciados (de etiquetación, cuantificación, orden) a numerales que aparecen en diversos contextos y soportes (Sinclair & Sinclair, 1984). Especialmente en situaciones experimentales o didácticas, se muestran dispuestos a representar con lápiz y papel colecciones pequeñas de objetos. Es habitual que intenten representar cada uno de los objetos de la colección con una grafía (OOOO, 1111, 1234, 4444 para cuatro fichas), lo que revela que usar dígitos o nombrarlos no asegura comprender el principio ideográfico (Hughes, 1986). Progresivamente los niños comienzan a admitir que una sola cifra puede representar una colección plural. Entre la comprensión del valor ideográfico de los numerales dígitos y polidígitos (por ejemplo, al aceptar que 3 indica *tres* y no *uno*, y 100 indica *cien* y no *tres*) hasta la comprensión del valor posicional de los dígitos en numerales polidígitos se evidencia una importante brecha cognitiva y cronológica. En ese camino, los niños intentan coordinar conocimientos parciales acerca de los numerales polidígitos: la atención a cantidad de cifras (100 > 99) y a la información provista por la enunciación oral de los números superiores a la decena, la noción de que los mismos dígitos en distinto orden representan números distintos y que el primero "pesa" más que los que le siguen (Brizuela, 2004; Scheuer, Merlo, Sinclair & Tièche-Christinat, 2000).

2. Objetivos

Teniendo en cuenta la relevancia cognitiva y cultural del dibujo figurativo, la escritura alfabética y la notación numérica decimal, así como la especificidad de cada uno de ellos como objeto semiótico y de aprendizaje, en este estudio nos proponemos:

- Establecer si las concepciones de niños que inician la escolaridad acerca de su propio aprendizaje en estos tres dominios notacionales difieren según el dominio y, en caso positivo, en qué consisten esas diferencias.
- Analizar las relaciones entre las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo, la escritura y la notación numérica y las teorías implícitas del aprendizaje.

Este estudio podría contribuir a dos líneas de investigación: la de las concepciones de aprendizaje, al aportar un mayor conocimiento de la influencia de los dominios de conocimiento en las mismas; y la del aprendizaje notacional, al brindar claves acerca de la especificidad de este proceso en el campo del dibujo, la escritura y la notación numérica desde el punto de vista de los niños.

3. Método

Participantes, procedimiento e instrumento de recolección de datos

Se entrevistó individualmente a 120 alumnos voluntarios de escuelas públicas en Río Negro, Argentina, en etapas iniciales de la escolaridad: 60 en preescolar[2] (media de edad: 5 años 3 meses) y 60 en primer grado del nivel primario (media de edad: 6 años 4 meses). En cada curso, al comienzo del ciclo escolar se entrevistó a 20 alumnos (mitad niños y mitad, niñas) en relación con *uno* de los tres dominios notacionales (dibujo, escritura o notación numérica). Por ello, se emplearon tres guiones estructurados de preguntas abiertas y tareas, cada uno de los cuales indaga las concepciones de aprendizaje de los niños en *un* dominio.

Para favorecer el contacto con el niño y su focalización en el dominio considerado, se comenzó con la solicitud de una producción breve (el dibujo de una persona, una escritura libre, o el conteo oral y la notación de la serie numérica) y se indagó su relevancia así como su uso familiar y personal. En este trabajo se analizan únicamente tres preguntas abiertas referidas a la actividad, dificultades y metas en el aprendizaje:

- *¿Cómo aprendés a dibujar/ escribir/ anotar números? ¿Qué hacés vos para aprender?*
- *¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a…?*
- *¿Te parece que ahora seguís aprendiendo a…? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?*

Las entrevistas, de aproximadamente 30 minutos de duración, fueron grabadas y transcriptas textualmente.

[2] Último curso del nivel inicial y primero de la educación obligatoria en Argentina.

Procedimiento de análisis

Se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Lebart, Salem & Bécue, 2000) a las transcripciones completas de las respuestas a las tres preguntas, mediante Análisis Factoriales de Correspondencias Simples (AFCS) y la Selección Automática de Respuestas Modales (SARM). Se usó el programa SPAD Recherche 5.6. Este método ha resultado adecuado para analizar las respuestas orales de niños a preguntas abiertas y, en particular, para inferir sus concepciones de aprendizaje (por ejemplo, Scheuer *et al*., 2009a). Se aplicó también un Análisis Factorial Múltiple (AFM) para corroborar las diferencias encontradas en los AFCS.

4. Análisis y resultados

El *corpus* está conformado por 8.468 palabras, de las cuales 1.067 son distintas. Una vez aplicado el umbral de frecuencia = 20, quedaron 1.109 palabras totales (es decir, todas las palabras dichas con una frecuencia ≥ 20, sin ningún otro tipo de selección), de las cuales 74 son distintas. A partir del estudio de las asociaciones entre los 120 niños y todas las palabras diferentes en sus respuestas (con una frecuencia que supera el umbral), un primer AFCS puso a prueba la influencia estadística del dominio notacional (según tres modalidades: dibujo, escritura y notación numérica). Dado que los niños entrevistados eran alumnos de dos grados, se consideró también esa variable (según dos modalidades: preescolar y primer grado).

Tabla Nº 1. Valores *test* de las modalidades ilustrativas en los dos primeros ejes factoriales.

Dominio

Escritura	**2.33**	0.21
Dibujo	**3.67**	**-3.23**
Notación numérica	**-5.38**	**2.32**

Grado

Preescolar	1.37	-1.53
Primer grado	-1.20	1.34

La Tabla Nº 1 muestra que en los dos primeros ejes factoriales, el léxico de los niños presentó diferencias estadísticamente significativas únicamente para la variable dominio notacional, en todas sus modalidades, puesto que los valores *test* alcanzados (≥1.96) permiten rechazar la hipótesis nula ($p < .05$). La influencia de la variable grado escolar se registró sólo a partir del cuarto eje factorial.

Las diferencias en los primeros ejes, relativas al dominio notacional, fueron corroboradas por un Análisis Factorial Múltiple (AFM, ver Figura Nº 1). En efecto, el dominio notacional operó como centro de gravitación de las respuestas acerca de la actividad, dificultades y metas en el aprendizaje. Para analizar con mayor profundidad las diferencias encontradas entre los tres dominios, se realizó un segundo AFCS en el que se agrupó a los niños según esta variable. Este AFCS proyectó sobre un plano factorial (ver Figura Nº 2) los tres dominios y todas las palabras de frecuencia ≥ 20, lo que permitió identificar grupos, o asociaciones entre las palabras y dominios cuya contribución a los planos factoriales supere la contribución media.

Figura Nº 1. AFM: Proyección en el plano factorial de respuestas acerca de la actividad de aprendiz, dificultades y metas asociadas a cada dominio: dibujo, escritura y notación numérica.

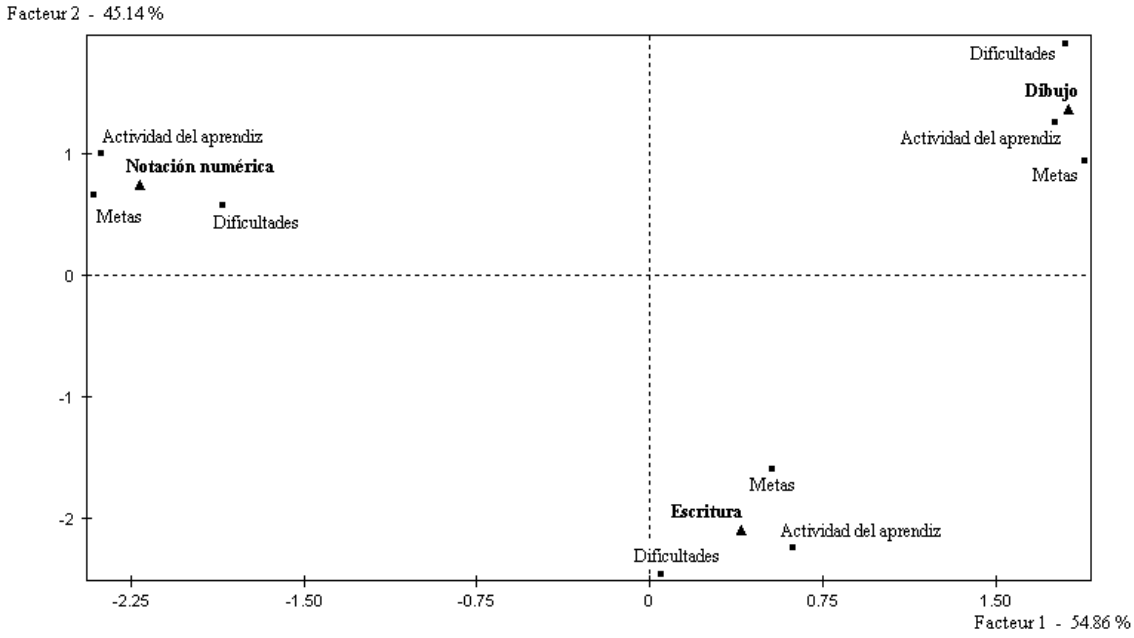
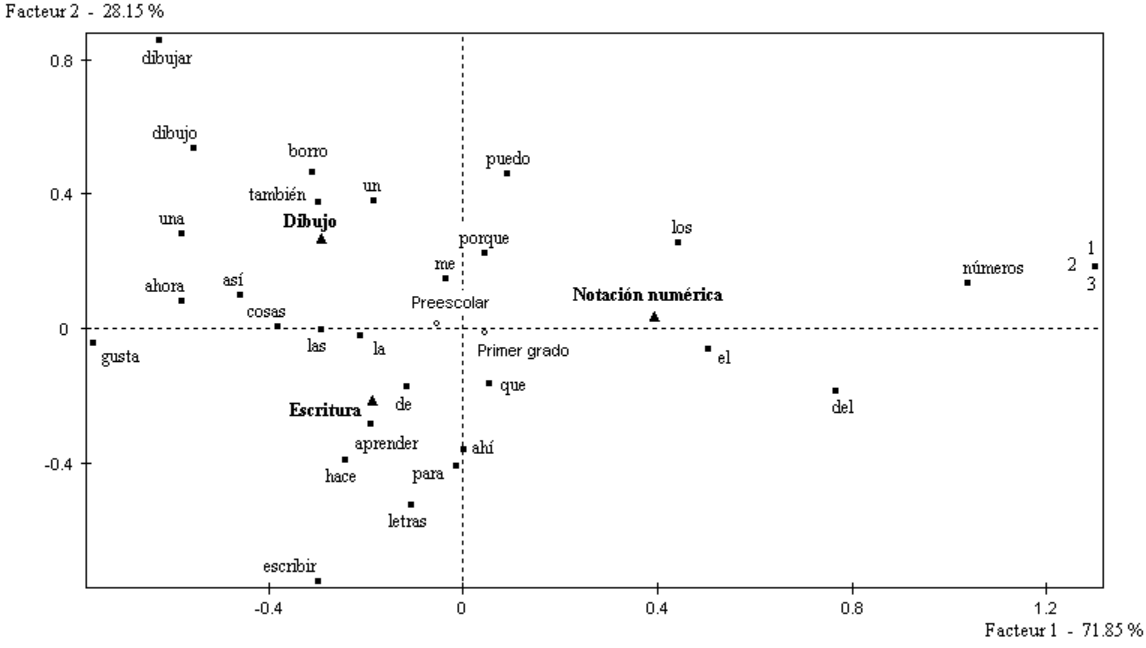


Figura Nº 2. AFCS: Proyección en el plano factorial de palabras y dominios notacionales cuya contribución a uno o ambos ejes superó la contribución media.



A partir del análisis del primer plano factorial distinguimos tres grupos principales, cada uno conformado por un dominio notacional y por las palabras con contribución superior a la media que se encuentran próximas a éste (resaltadas en negrita en la Figura Nº 2).

Para describir los tres grupos léxicos se aplicó el Procedimiento SARM. Este procedimiento presenta en orden decreciente las respuestas modales o típicas de cada parte del *corpus*, en nuestro caso las tres modalidades de la variable objeto de conocimiento, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que los integran (sobre la base de la prueba χ^2). Las respuestas modales son respuestas originales completas de los niños, seleccionadas por el procedimiento en razón de su tipicidad (Lebart *et al*., 2000, p. 175). De este modo, el SARM contribuye a recuperar las respuestas 'reales' con toda su originalidad y, a veces, su carga emotiva (Bécue, 1991), manteniendo al investigador cerca de lo que dicen los sujetos investigados. Según criterios habituales, tuvimos en cuenta más de una respuesta (seleccionadas entre las de mayor tipicidad) ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. A partir de la lectura de las respuestas modales, para elaborar la descripción de los grupos adoptamos los siguientes focos interrelacionados que atraviesan las tres preguntas:

- Contenido: Pertinencia, especificidad, complejidad y usos. Progresos en el conocimiento de los contenidos.
- Aprendiz: Actividades manifiestas, estados mentales, procesos mentales.
- Enseñante: Ámbitos e intervenciones.

El análisis reveló considerables diferencias en las formas en que los niños dan cuenta sea del contenido de aprendizaje, sea de sí mismos como aprendices, según el dominio por el cual se les pregunta. En cambio, apenas se aprecian variaciones en cómo dan cuenta de los ámbitos e intervenciones de enseñanza: es recurrente la mención de enseñantes del ámbito familiar que les brindan demostraciones o facilitan información y materiales básicos de producción, muchas veces a pedido de los propios niños. Sólo al hablar del aprendizaje de la escritura se encuentran referencias al ámbito escolar.

Por lo tanto, las descripciones que se presentan a continuación de las respuestas típicas de los niños entrevistados para cada dominio notacional, toman como foco solamente el contenido y el aprendiz. Son el resultado del cotejo y sistematización de descripciones preliminares realizadas independientemente por tres de los autores. Se incluyen a título ilustrativo fragmentos de las respuestas originales, separando con doble barra las que corresponden a participantes distintos.

Dibujo

Contenido

Las respuestas características de los niños cuando dan cuenta de la actividad, las dificultades y las metas en su aprendizaje del dibujo indican que al responder, se sitúan, netamente en el campo del dibujo figurativo: explicitan los objetos que ya saben dibujar (*hago dibujos, vacas, toros, leones y tigres*), aquellos que les resultan difíciles (*un sillón. porque yo no lo puedo hacer así, la silla también* [tampoco]) y los que se proponen aprender a dibujar (*un arco iris*). Además, aluden, como ya superada, a una etapa en la que sólo producían trazos poco controlados, en los que no era posible reconocer una figura (*porque de chiquito yo dibujaba rayas cuando tenía así* (indica edad), *dibujaba rayas*). Los niños dan cuenta de la complejidad interna de los diversos dibujos figurativos mediante la enunciación de numerosas partes que orientan su producción y aprendizaje (*y después lo hago aquí la cabeza la hacía así* [...] *y después iba aprendiendo, los ojos, la boca y la nariz y después aprendí todo el cuerpo*) o que les suscitan particular dificultad (*la cabeza es difícil*).

Aprendiz

En las respuestas típicas a las tres preguntas los niños se muestran como aprendices capaces y agentes, al enunciar y hacer demostraciones gráficas de su competencia actual (*dibujo esto, esto, esto, cualquier cosa*), al elegir qué dibujar (*me gusta hacer las casas, las flores // porque también son lindos*) y al confiar en la propia capacidad para alcanzar las metas que ellos mismos se proponen.

Cuando hablan acerca de su actividad al aprender expresan que su aprendizaje progresa, a medida que ellos crecen, mediante la inclusión sucesiva de partes en los dibujos (*¿cómo aprendo? Porque, porque, cuando iba creciendo y creciendo hacía las cosas cuando tenía cuatro, y después cuando cumplí cinco aprendí a*

hacer esto. Lo hice así, y después le hice así la remera, y después le hice así la mano). Precisan una secuencia de procesos mentales: a partir de una actividad visual o evocación mental iniciales (*dibujaban algo y yo lo copiaba // ¡viendo los dibujos de mi hermana!*), suelen diferenciar momentos de anticipación, momentos de producción -caracterizados por la reiteración de distintos intentos- y de logro (*Porque hago la cabeza, después paro un minuto, después me acuerdo y me acuerdo // Voy tratando, hasta que me salga lo voy a hacer*).

Al dar cuenta de cómo resuelven las dificultades que encuentran, refieren que apelan a dos fuentes de apoyo: valerse de propios medios redibujando a partir del borrado (*sí. un árbol* [...] *Lo borro y lo aprendo a hacer. Ahora me sale más*) y buscar ayuda en dibujantes más avanzados (*una gallina y un pollito. Que no lo puedo hacer. Le pido que me enseñen*).

Escritura

Contenido

Los niños dan cuenta de un aprendizaje orientado a la escritura de nombres propios y comunes. En ocasiones mencionan el tipo de caracteres que emplean (*las letras*), en un nivel genérico, pues no precisan ninguno (*escribí un día el nombre del Facundo y yo aprendí a hacer dibujos y a escribir las letras // haciendo letras fui aprendiendo*). Estas respuestas podrían indicar que estos niños no se han percatado aún que esos nombres se forman según los principios de la escritura alfabética, de modo que, más que escribirlos en forma componencial, parecen estar orientados a reproducir sus trazos. En concordancia con esta aproximación global –a nivel de las unidades léxicas-, al hablar de lo que les gustaría seguir aprendiendo enumeran un amplio repertorio de nombres propios y comunes en los que no señalan componente alguno (*me gusta escribir mi nombre, escribir el nombre de mi papá y de mi mamá y de toda mi familia // me gustaría escribir casa, foto, planta, estrella, cajón, silla, frente, departamento*) y unos pocos niños atienden a criterios de completitud (*escribir pelo, pelo entero*). La mención del uso de la escritura para acceder a otros conocimientos (*las tablas. De galaxias... de dinosaurios... y... todavía más*) o comunicarse (*escribir cartas para mandarle a mi papá y a mi mamá*) es excepcional y se restringe a la enunciación de metas.

Cabe señalar que al preguntarles acerca del aprendizaje de la escritura, algunos niños no se circunscriben a este dominio sino que hablan del dibujo (*hacía una nena, como hacer así una nena, así, así, por ejemplo ésta soy yo, ¿no? con el pelo, ¿no?*) y ocasionalmente de la numeración (*cuento cuántos años quedan, y voy escribiendo, cuento, cuento cuántas casas hay y voy poniendo casas*).

Aprendiz

Las respuestas de mayor tipicidad indican de diversos modos el esfuerzo que para estos niños supone el aprendizaje de la escritura –circunscrito, como vimos, a la escritura de nombres. Refieren que este aprendizaje depende de condiciones madurativas y ambientales, como son el crecimiento y la participación en ámbitos instruccionales (*siendo grande, de ser más chica a cada vez más grande* [...] *Y porque voy a la escuela*), así como de la propia dedicación a la escritura (*aprendí... estudiando. Estudiaba, escribía el día, escribía quien faltó, escribía de todo* [...] *siempre cuando tengo tarea la escribo, las fotocopias? las reescribo en casa, todo*). Dan cuenta de esa dedicación principalmente en términos de acciones manifiestas. Los procesos mentales que eventualmente mencionan se limitan a la observación y copia de lo producido por otros (*porque estoy escribiendo y miro en el pizarrón y ahí aprendo*).

Al hablar de las dificultades que experimentan al aprender a escribir, los niños manifiestan un esfuerzo sostenido (*ah, a escribir, trabajo duro // para aprender me cuesta*) que suscita estados fisiológicos o mentales negativos fuera del propio control (*me cuesta escribir porque viste que la seño hace medio palabras cortas largas más largas más largas más largas más largas. Bueno todos los chicos la miran así yiii yiiii y después empiezan a escribir así, todos medios dormidos*). Al proyectarse en el aprendizaje futuro, expresan sus ganas de aprender a escribir en términos de deseos tan amplios como imprecisos (*A mí me gustaría hacer muchas cosas, ¿viste? Me gustaría escribir…*).

Notación numérica

Contenido

Las respuestas características de los niños cuando dan cuenta de la actividad, las dificultades

y las metas en este aprendizaje presentan un léxico específico del conocimiento numérico mediante la mención de *números*, la enunciación ordenada de los primeros dígitos (*1, 2, 3*), o de categorías de números (*números altos*). Algunos niños explicitan además ciertas regularidades entre números (*porque vos te vas dando cuenta que después del 10 vienen todos 1, después del 20 vienen todos 2. Todos con 2*). Aunque las preguntas versan sobre el aprendizaje de la notación numérica, al responder los niños hablan tanto del conocimiento oral de los números como del conocimiento notacional, e incluso de la continuidad (*yo a veces cuento un número, y agarro y lo escribo*) o discrepancias entre el alcance de los números que conocen a nivel oral y notacional (*yo sé dibujar los números hasta el que hice acá* [...] *pero contarlos sé más // porque yo los números los sabía hacer pero no contarlos, no sabía cómo se llamaban*).

Los niños sitúan sus dificultades al aprender a anotar los números indicando "números difíciles", remitiéndose a aquellos de elevada magnitud (*me cuestan los números grandes*) o precisando nudos de particular potencial organizador (*algunas veces quiero anotar el 1.000 y no me sale*). Algunos niños se concentran no tanto en qué números les resulta difícil anotar, sino en cómo seriarlos correctamente (*éste va ir acá, y éste va ir acá. Después del 10 sigue el 9, antes del 10, el 11; después del 9, el 8; antes del 9, el 10; antes del 11, el 10; antes del 11, el 12; antes del 1, el 2; antes del 2, el 3; antes del 3, el 4; antes del 4, el 5; antes del 1, el 2; antes del 2, el 3*).

Congruentemente, los niños se plantean como metas principalmente la extensión de la serie oral y notacional, más allá de lo que ya conocen o dominan con fluidez (*contar más números // contar bien porque a veces se me traba la lengua // ¡más que el 100!*).

Algunos niños hablan de los diversos usos que hacen de una variedad de representaciones numéricas: al manejarse con artefactos tecnológicos (*yo voy a cambiar un canal y está el 1, el 2, el 3, así, y entonces yo agarro y cambio al 1, y me aparece el 1, y hago el 1. Cambio al 2* [...] *Mi mamá me dice: ¡anotáte vos esa página! porque a mí me encanta meterme en internet para aprender. Entonces yo* [...] *tenía que escribir un número*), enumerar (*contar las tiras del trepador. Entonces yo agarré y dije: 1 baranda, 2 barandas, 3 barandas así. Y así pude contar hasta 10*), cardinalizar (*¡Sí, porque yo en el cuaderno de tareas, un día, tenía que contar cuántos chicos había jugando en la plaza! ¿cuántos chicos hay jugando en la plaza?, y tenía que poner 2*) o sumar (*yo cuando hago sumas cuento con los dedos y después si no me alcanzan agarro otras cositas*).

Aprendiz

Las respuestas de los niños indican que se basan en una amplia gama de fuentes de aprendizaje, sea como punto de partida para aprender a anotar los números o como vías para superar las dificultades que esto supone. Tanto cuando se basan en notaciones numéricas externas como en representaciones internalizadas, hablan de procesos atencionales, de selección, decodificación (al nombrarlos oralmente) y reconocimiento, mientras que destacan la observación y copia -como es esperable- cuando la fuente es externa (*presto atención // me enseña mi hermana con otros números que voy aprendiendo. Los copia en una hoja y yo los copio en otra. Yo le digo: ¿cuánto es éste? Ella me dice y yo los voy poniendo // pienso primero con mi cerebro y ahí me imagino que éste es el 1 y de aquí cualquiera de éstos* [señala los números que anotó en la tarea introductoria] *// a veces cuando duermo* [me despierto] *a la mañana pienso en los números y vengo, bajo, los hago rápido // yo a veces cuento un número, y agarro y lo escribo, y agarro miro otro, y hago otro // porque escucho a alguien que dice números más altos que los que sé yo, yo los aprendo y después cuando escucho los de entremedio de los números que ya sé, ahí ya aprendo a hacerlos*). Incluso expresan que ponen en juego una sucesión de formas de representación para llegar a la notación (*escribo el 1, el 1, el 1; el 2, el 2, el 2; el 3, el 3, el 3; el 4, el 4, el 4; el 5, el 5, el 5; el 6, el 6…*[3]). También se percatan del potencial combinatorio del sistema, que les permite anotar sucesivos números a partir de pocos caracteres básicos (*porque vos te vas dando cuenta que después del 10 vienen todos 1, después del 20 vienen todos 2. Todos con 2 // pienso: ¿cuál va?, ¿cuál va?, cuál va antes y cuál va después, después lo hago*).

En la entrevista los niños no sólo dan cuenta de lo que aún no saben y quieren aprender, de algunos de los procesos que ponen en juego al aprender y del origen del aprendizaje (*esta mitadita* [de la serie que ha escrito en la tarea de producción] *no me la enseñó mi papá, yo la aprendí solo y esta mitadita me*

[3] Interpretamos que el niño enuncia varias veces el mismo número, apela a diferentes representaciones numéricas: mental, oral, notacional.

la enseñó mi papá. esto me enseñó mi papá, el 5, el 10 y el 11 y yo aprendí solo el 1, el 2 y el 3), sino también de las formas en que gestionan los medios para acceder a la información que se proponen conocer, apelando a otras personas más competentes (*yo dibujo los que puedo dibujar* [...] *y después mi mamá cuando yo no sé me dice los números y yo los hago*) o a informaciones gráficas no inmediatamente disponibles (*tengo cartas de Batman, tienen todos esos números // porque busco una hoja que me escribió mi papá y ahí me fijo en los números*). Otro indicador de la agencia en el propio aprendizaje es la organización y sostenimiento esforzado de los tiempos personales dedicados a anotar números (*yo en la mañana me desperté y pensé que a la noche iba a hacer todas las cuentas y me levanté a hacer cuentas* [...] *y me dio sueño y llené la hoja de números*).

5. Conclusión

En vistas de la relevancia cognitiva y cultural del dibujo figurativo, la escritura alfabética y la notación numérica decimal, así como la especificidad de cada uno de ellos como objeto semiótico y de aprendizaje, nuestro primer objetivo fue establecer si las concepciones de aprendizaje de los niños que inician su escolaridad difieren según el dominio notacional y, en caso positivo, en qué consisten esas diferencias. Los sucesivos análisis factoriales (AFCS y AFM) realizados revelan considerables diferencias en las formas en que los niños entrevistados dan cuenta de su aprendizaje según el dominio notacional: dibujo, escritura o notación numérica. Estos resultados son congruentes con los estudios que, como vimos, muestran cómo los aprendizajes de los niños avanzan por caminos diferenciados en cada uno de estos dominios notacionales (Karmiloff-Smith, 1992; Klein, Teubal & Ninio, 2009; Tolchinsky, 2003, entre otros). Por otra parte, la escasa influencia de la variable grado escolar en nuestros resultados podría explicarse atendiendo principalmente a dos factores: la relativamente escasa brecha temporal entre preescolar y primer grado, especialmente porque los niños fueron entrevistados al inicio del ciclo lectivo, y la característica heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje en estas etapas evolutivo-educativas.

En relación al primer objetivo, un tercer análisis (SARM) nos permitió además delimitar que las diferencias en las formas en que los niños entrevistados dan cuenta de su aprendizaje en los dominios notacionales indagados atañen principalmente a las formas en que refieren el contenido de aprendizaje y a sí mismos como aprendices. En cambio, prácticamente no conciernen a los modos de hablar de los enseñantes y sus intervenciones.

En cuanto al contenido de aprendizaje, el análisis indica que para los niños el dibujo figurativo, la escritura alfabética y la notación numérica constituyen lenguajes específicos cuyas producciones comparten la posibilidad de ser nombradas oralmente: así, un dibujo figurativo es un dibujo de algo que se puede nombrar unívocamente, una cadena de letras "lograda" remite a un nombre (propio o común), y un numeral reconocible, al nombre del número. En otras palabras, las respuestas de los niños expresan que el lenguaje oral no sólo coexiste con estas otras formas de representación sino que también provee una referencia y un criterio de validación destacados. En relación a los tres dominios notacionales indagados, ante la pregunta por aquello que quieren seguir aprendiendo, los niños vinculan las metas de aprendizaje a la extensión de lo que ya conocen: dominar el dibujo de más objetos, la escritura de más nombres, la enunciación o notación de números mayores. Sin embargo, mientras que para el dibujo y la escritura los objetos a aprender son *diferentes* de los ya conocidos (pero de un nivel de complejidad y familiaridad equivalentes), en el caso de la notación numérica, al tratarse de ejemplares *mayores* o más avanzados en la serie, entrañan una estructura más compleja. Los conocimientos que los niños manifiestan revisten diferentes grados de complejidad y formas de articulación según los dominios notacionales. En el caso de la escritura hablan principalmente de formas globales de producción (pre-alfabéticas), en tanto que en el caso del dibujo figurativo destacan la presencia de partes y detalles, y en el caso de la notación numérica, hablan no sólo de las partes componentes sino de las relaciones de orden y de las regularidades en los componentes de numerales distintos. En congruencia con estas diferencias, los niños entrevistados parecen posicionarse en diferentes momentos en su recorrido de apropiación del conocimiento en cada dominio. Para ellos, el aprendizaje del dibujo habilita el paso

desde la producción de trazos no representacionales a dibujos figurativos reconocibles -logro que de muchas maneras manifiestan haber alcanzado- y posteriormente expande el repertorio de dibujos reconocibles. En el área numérica, los niños se muestran como parcialmente conocedores: diferencian con certeza y relativa precisión lo que conocen de los números, sus relaciones, regularidades y usos, de lo que les falta conocer y dominar. Tanto en relación al dibujo como a la notación numérica, los niños se presentan como aprendices activos y capaces de explicitar diversos procedimientos y procesos mentales que sostienen su avance en el aprendizaje y les permiten tomar conciencia del mismo. Mientras que mencionan contextos en los que los números les resultan útiles, el dibujo parece ser en sí mismo un campo convocante para la producción y el aprendizaje. Es en el campo de la escritura en el que los niños se muestran más inseguros, dependientes y exigidos, expresando que el acceso a este conocimiento es para ellos una meta a alcanzar. No sorprende entonces que sólo algunos expliciten unos pocos usos de la escritura y los sitúen en el largo plazo.

Este panorama sugiere que en estas edades (obviamente, en el contexto del estudio) la mayoría de los niños están accediendo a los conocimientos clave que les permiten comenzar a producir numerales convencionales y dibujos figurativos reconocibles (en un largo viaje hacia la maestría, Pontecorvo *et al.*, 1996). En cambio, al no haber captado aún las claves básicas para la producción alfabética, apelan a la reproducción gráfica de escrituras que captan como cadenas de letras.

Nuestro segundo objetivo se orientó al análisis de las relaciones entre las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo, la escritura y la notación numérica, y las teorías implícitas del aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). Las diferencias identificadas en las formas de dar cuenta de qué y cómo se aprende en cada una de las áreas exploradas indican que las concepciones que los niños expresaron acerca del aprendizaje del dibujo figurativo y de la notación numérica revisten mayor complejidad y se anclan con mayor fuerza en la agencialidad del aprendiz, que las concepciones expresadas en relación con el aprendizaje de la escritura. En los dos primeros dominios, se infiere una versión agentiva de la teoría interpretativa del aprendizaje, que jerarquiza la mediación de los estados y procesos mentales del aprendiz. En cambio, en el dominio de la escritura, los niños se mostrarían próximos a una teoría directa del aprendizaje.

El mayor conocimiento que, al hablar del aprendizaje, los niños revelan disponer en cuanto al dibujo y la notación numérica (en coincidencia con los hitos de avance evidenciados por las investigaciones revisadas en la Introducción), se relacionan con una teoría del aprendizaje más avanzada. En cambio, la comprensión del aprendizaje de la escritura desde una teoría directa podría deberse a que al encontrarse en vías de desentrañar las claves del código alfabético, los niños no logran representarse nítidamente los procesos mentales requeridos para escribir y aprender a escribir.

Estos resultados muestran que las concepciones que los niños elaboran acerca del aprendizaje -lejos de ser representaciones abstractas y descontextualizadas- se encuentran estrechamente entretejidas con sus avances al aproximarse a la escritura, el dibujo o la notación numérica. Para profundizar en estos hallazgos, sería interesante desarrollar dos líneas de trabajo. Una consiste en abordar las eventuales variaciones a nivel intrasujeto en las concepciones de aprendizaje acerca de distintos dominios. Otra es analizar las relaciones entre las concepciones de aprendizaje de los niños y su desempeño en el dominio en cuestión, según una evaluación externa.

Agradecimientos: *Agradecemos los comentarios realizados por Juan Ignacio Pozo, Gisela Vélez y Eva Teubal a versiones previas de este manuscrito. En la medida de nuestras posibilidades y de acuerdo con nuestra perspectiva, hemos intentado integrar sus generosas sugerencias.*

Lista de referencias

Aparicio, J. A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265- 288). Barcelona: Graó.

Baldy, R. (2002). *Dessine-Moi Un Bonhomme. Dessins*

D'Enfants Et Dévoloppement Cognitif. París: Sintexte.

Bécue, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*. París: Cisia.

Bombi, A. S. & Pinto, G. (1998). *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor.

Brizuela, B. M. (2004). *Mathematical Development in Young Children: Exploring Notations*. New York: Teachers College Press.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Cox, M. (2005). *The Pictorial world of the child.* Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Donald, M. (1993). Précis of "Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition". *Behavioural and Brain Sciences*, *16*, pp. 737-791.

Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre*. París: Delachaux et Niestlé.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México; D. F.: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro & M. Gómez (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México, D. F.: Siglo XXI.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35,* pp. 39-50.

Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Guedj, D. (1997). *Numbers. The Universal Language*. New York: Gallimard.

Hirschfeld, L. A. & Gelman S. A. (1994). Mapping the Mond. Doamin Specificity in Cognition and Culture. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, M. (1986). *Children and number*. Cambridge, MA: Blackwell.

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition, 34,* pp. 57-83.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity. Cambridge, MA.: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*). Madrid: Alianza.

Kellogg, R. (1970). Understanding children's art. En P. Cramer (Ed.). *Readings in developmental psychology today* (pp. 99-101). Delmar CA: CRM.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*(1), pp. 1-26.

Klein, E., Teubal, E. & Ninio, A. (2009). Young Children's Developing Ability to Produce Notations in Different Domains – Drawing, Writing, and Numerical. En C. Andersen, N. Scheuer, M. del P. Pérez & E. Teubal (Eds.). *Representational systems and and practices as learning tools* (pp. 39-58). Rotterdam: Sense.

Lebart, L., Salem, A. & Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.

López, A. & Postigo, Y. (2008). De las representaciones en biología a las ilustraciones de los libros de texto. En G. Mares Cárdenas (Ed.). *Diseño de psicopedagógico de textos. Diversos enfoques,* (pp. 79-110). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Luquet, G. H. (1978 (1912)). *Le Premier Age du Dessin Enfantin*. *Archives de Psychologie*, Vol. 12. (Trad. Castellana: *El dibujo infantil*). Barcelona: Editorial Médica y Técnica

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: (1999)*El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa).

Pecharromán, I. & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Creencias epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos,* (pp. 243- 264). Barcelona: Graó.

Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. & Resnick, L. B. (Eds.) (1996). *Children's Early Text Construction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martin, E. & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas*

formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Saxe, G., Guberman, S. & Gearhart, M. (1987). Social Processes in Early Number Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 2 (*52)*, p. *216.*

Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo J. I., Echenique, M. & Márquez, S. (2009a). Learning to write: implicit theories by children from kindergarten to seventh grade. *Research Papers in Education, 3 (24)*, pp. 265–285.

Scheuer, N., de La Cruz, M., Pozo, J. I. & Huarte, M. F. (2009b). Does drawing contribute to learning to write? Children thinks it does. (pp. 149-166). En C. Andersen, N. Scheuer, P. Pérez & E. Teubal (Eds.). *Representational Systems and Practices as Learning Tools*. Rotterdam: Sense Publishers editorial.

Scheuer, N., Sinclair, A., Merlo, S. & Tièche, Ch. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y aprendizaje*, *90*, pp. 31-50.

Scheuer, N. & Sinclair, A. (2009). From one to two. Observing one child's early mathematical steps. En C. Andersen, N. Scheuer, M. del P. Pérez & E. Teubal (Eds.) *Representational systems and and practices as learning tools,* (pp. 19-38). Rotterdam: Sense.

Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M. & Baccalá, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, *22* (2), pp. 185-205.

Sinclair, H. (Ed.) (1988). *La production de notations chez le jeune enfant*. París: PUF.

Sinclair, A. & Sinclair, H. (1984). Preschool children interpretation of written numbers. *Human Development*, *3*, pp. 174-184.

Starkey, P. & Cooper, R. G. Jr. (1980). Perception of numbers by human infants. *Science*, *210*, pp. 1033-1035.

Starkey, P., Spelke, E. S. & Gelman, R. (1983). Detection of intermodal correspondences by human infants. *Science*, *222*, pp. 179-181.

Strauss, M. S. & Curtis, L. E. (1981). Infant perception on numerosity. *Child Development, 52*, pp. 1146- 1152.

Strauss, S. & Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's mind and learning. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.). *Mapping the mind,* (pp. 455-473). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sulzby, E. & Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: Todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En J. Irwin & M. A. Doyle (Eds.). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación,* (pp. 150-177). Buenos Aires: Aique.

Teubal, E. Dockrell, J. & Tolchinsky, L. (2007). *Notational Knowledge. Developmental and Historical Perspectives*. Rotterdam: Sense.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard Univesity Press.

Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1979 (1978)). *Mind in society: The developmental of higher psychological processes.* En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Comps.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica).

Vygotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, *358*, pp. 749-750.

Yamagata, K. (2001). Emergence of the representational activity during the early drawing stage: Process analysis. *Japanese Psychological Research, 43* (3), pp. 130-140.

Referencia:

Nora Scheuer, Montserrat de la Cruz y María Sol Iparraguirre, "El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1083 - 1097.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje*

Marta Isabel López*
Doctoranda Universidad de Frankfurt, Alemania.

Mónica Schnitter**
Universidad de San Buenaventura (Medellín) y Universidad del Norte (Barranquilla), Colombia.

Primera versión recibida marzo 3 de 2010; versión final aceptada julio 21 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *La relación entre las dificultades de aprendizaje (DA) y el contexto relacional primario del niño o niña que las presenta, es un aspecto importante reportado en la literatura y en la práctica clínica, y constituye un factor esencial en la comprensión del fenómeno de las DA. Nuestro objetivo en el estudio fue comprender la historia del desarrollo relacional de nueve niños y niñas con DA en la ciudad de Medellín, Colombia, para encontrar relaciones de sentido entre dicha historia y sus DA. La metodología utilizada fue cualitativa desde el enfoque hermenéutico-fenomenológico. Encontramos una dinámica de relación primaria caracterizada por ansiedad y apoyo constante al niño o niña por parte de la madre, y por un padre por fuera de la relación madre - niño o niña. Esa dinámica se reproduce en las relaciones con otras personas y situaciones, favoreciendo la emergencia de un niño o niña en un lugar de discapacidad.*

Palabras clave: matriz de relación primaria, aprendizaje, dificultades de aprendizaje, red de apoyo.

Matriz de relacionamento primária em crianças com dificuldades de aprendizagem

• ***Resumo:*** *A relação entre dificuldades de aprendizagem (DA) e o contexto relacional primário da criança que a apresenta é um aspecto importante relatado na literatura e na prática clínica e é um fator fundamental na compreensão do fenômeno da DA. O objetivo do estudo foi compreender a história do desenvolvimento relacional de nove crianças com DA, na cidade de Medellín, na Colômbia, para encontrar relações de sentido entre essa história e DA. A metodologia utilizada foi qualitativa desde a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Foi encontrada uma dinâmica de relacionamento primária, caracterizada por ansiedade e apoio contínuo para a criança pela mãe, e por um pai fora da relação mãe-filho (a), reproduzido nas relações com outras pessoas e situações, promovendo o surgimento de um filho (a) em um lugar descapacitado.*

Palavras-chave: Matriz de relacionamento primário, aprendizagem, dificuldades no processo de aprendizagem, rede de apoio.

Matrix of Primary Relation in Cases of Children with Learning Disabilities

• ***Abstract:*** *The relationship between learning disabilities (LD) and the primary relational context of the child who suffers it is an important aspect reported in the literature and the clinical practice, and is an essential factor in understanding the problematic of the LD. The objective of the study was to understand the history of relational development of nine children with LD in the city of Medellín, Colombia, to find meaning relationships between that history and their LD. The qualitative methodology was applied based in the phenomenological-*

* En este artículo presentamos los resultados de la investigación denominada: "El Problema es... antes del Problema. Aportes para la comprensión del sentido de las dificultades del aprendizaje", la cual se llevó a cabo en la ciudad de Medellín (Colombia) en el periodo comprendido entre abril de 2004 a abril de 2007, para optar al título de Magíster en Psicología en el marco de la Línea de Estudios Clínicos del grupo de investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología de la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Medellín.

** Psicóloga, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Candidata a Doctora en el Instituto de Pedagogía Especial de la Facultad de Educación, Goethe Universität, Frankfurt am Main, Alemania. Correo electrónico: martaisa570@gmail.com

*** Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura (Medellín), Magíster en Psicología de Antioch University West, California USA.
Correo electrónico: monica.schnitter@gmail.com

hermeneutic. The results showed that the dynamic of the primary relationship is characterized by anxiety and constant support of the child by the mother, and a father out of the mother-child´s relationship. This dynamic is reproduced in relationships with others persons and situations, which favors the emergence of a child in a place of disability.

Keywords: *Primary relation matrix, Learning, Learning disabilities, support network.*

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Marco de Referencia: Matriz de Relación Primaria y Aprendizaje. -4. Situaciones "Problemáticas": Una Constante en el Desarrollo. -5. Matriz de Relación Primaria: Vínculo estrecho Madre-hijo o hija y un Padre al Margen. 6. "Apoyo": Contexto de Desarrollo. 7. Discusión. –Lista de Referencias.

1. Introducción

El fenómeno de las dificultades del aprendizaje (DA)[1] afecta a un gran porcentaje de la población escolar. En 1991 se hablaba de entre 4% y 12% de población diagnósticada con DA a nivel mundial (Manzano, 2003). En Estados Unidos se habla de que de un 5% a un 17% de la población presenta DA, mientras que en Latinoamérica y en Colombia no existe mucha información sobre la prevalencia de esta problemática. Sin embargo, de acuerdo con un estudio realizado en la ciudad de Bogotá, se plantea que en Colombia, por lo menos en relación con los trastornos relacionados con la lectura, se comparten las cifras citadas por la literatura mundial (Talero, Espinosa & Vélez, 2005).

Una explicación bastante difundida de las DA es la referida a una disfunción de una zona o un conjunto de zonas cerebrales (Quintanar & Solovieva, 2005). De acuerdo con esta postura, a toda acción de un sujeto subyace un conjunto de funciones cerebrales; por lo tanto se atribuye la genésis de las DA a problemas en el funcionamiento de las zonas cerebrales subyacentes a las diferentes funciones que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El abordaje de este fenómeno desde una perspectiva del desarrollo relacional, en la que el aprendizaje sea comprendido como un proceso que se gesta al interior de los primeros vínculos afectivos establecidos entre el niño o niña y sus cuidadores o cuidadoras primarios, es más escaso. Autores y autoras interesados en el análisis de las DA desde esta perspectiva se han ubicado fundamentalmente al interior de corrientes de pensamiento psicoanalíticas (Bettelheim & Zelan, 1983; Pine, 1985; Paín, 1985). En Latinoamérica se han realizado estudios en Argentina y Brasil, que han encontrado tanto características particulares en los vínculos establecidos entre el niño o niña con DA y sus padres y madres, como características personales en el niño o niña construidas en la historia de desarrollo de los primeros vínculos afectivos (Carvalho & Brito, 2006; Fernández, 2002; Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

En la ciudad de Medellín se encuentran algunos estudios dirigidos a la relación entre familia y problemas referidos al aprendizaje. Gómez y Morales (2005) encuentran una relación de estilos de autoridad paterna y rendimiento académico, Bedoya y García (2004) concluyen que hay una necesidad de implementar estrategias de crianza y enseñanza acordes con las particularidades del niño o niña con miras a favorecer sus logros académicos, y Cossio (2004) reconoce la relevancia del vínculo afectivo desarrollado entre padres-madres e hijos-hijas, como una influencia en las distintas áreas de desempeño del sujeto, entre ellas el área académica. Todos estos estudios están dirigidos fundamentalmente a la correlación existente entre familia y los problemas referidos al aprendizaje o al desempeño académico, pero no profundizan en ese tipo de correlación ni parten de una concepción de aprendizaje desde una perspectiva relacional. Acercamientos a una comprensión del sentido de los problemas del aprendizaje al interior de la historia particular del sujeto que los presenta, se encuentran fundamentalmente desde la clínica psicoanalítica individual (Ramírez, 2003; Sierra, 2006).

La alta demanda de atención psicológica debido

[1] En el artículo utilizamos los términos Dificultades de Aprendizaje y Problemas de Aprendizaje como sinónimos, y en el sentido de la descripción realizada por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales versión IV (1995). Las DA se definen como un rendimiento sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, en lectura, cálculo y expresión escrita, y que interfieren significativamente con el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Las DA se han clasificado de acuerdo con el área en la que se presentan: trastorno de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita, y trastorno del aprendizaje no especificado, en el que las deficiencias observadas se presentan en las tres áreas.

a problemáticas del aprendizaje, y la observación clínica realizada por parte de las autoras, fueron también antecedentes del presente estudio. La alta frecuencia de relaciones particulares entre los niños y niñas con DA y sus padres y madres, el tipo de angustia y las características personales de estas madres y padres, la manera de intervenir en la relación con su hijo o hija, los estilos de relación y las demandas particulares de estos niños, niñas y adolescentes, dirigieron nuestra mirada hacia esta dimensión del problema.

En respuesta a lo anterior, nos interesó comprender la historia del desarrollo relacional, ——desde la concepción hasta el momento actual— de algunos niños y niñas de la ciudad de Medellín, que presentan problemas en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de encontrar posibles relaciones de sentido entre esas particulares maneras de relación y la presencia de dichos problemas.

En el artículo describimos la metodología utilizada en la investigación, seguido de una breve referencia teórica sobre los dos conceptos centrales: matriz de relación primaria y aprendizaje, para pasar a la exposición de las tres categorías emergentes de la investigación y, finalmente, plantear la discusión.

2. Metodología

Planteamos la presente como una investigación cualitativa, enmarcada en un enfoque hermenéutico fenomenológico (Morse, 2003; Sandoval, 1997) y cuyo método fue el estudio de caso instrumental (Stake, 1998). La técnica elegida fue la entrevista en profundidad (Delval, 2001), la cual privilegió la pregunta por el "cómo" más que por el "qué" del desarrollo y la historia de los hijos o hijas de los sujetos informantes. Los momentos que rodearon la concepción, el periodo de gestación, los momentos iniciales de la vida, la cualidad y la vivencia de procesos de desarrollo evolutivo como alimentación, control de esfínteres, marcha, lenguaje, el ingreso al mundo escolar, la vivencia de los estados de enfermedad, y la historia de las dificultades, fueron los hitos fundamentales en esta pesquisa.

Los criterios de selección de la población fueron: madres y padres de niños o niñas que cursaran grados entre segundo y quinto de primaria, que presentaran problemas en su proceso de aprendizaje[2]. Los sujetos informantes fueron nueve madres y un padre, ya que eran ellos quienes podían dar cuenta de la historia de sus hijos e hijas desde momentos tempranos de su desarrollo. La idea inicial era realizar las entrevistas tanto a las madres como a los padres; sin embargo, ésto no fue posible debido a diferentes inconvenientes de parte de los padres, lo cual se constituyó luego, a la luz de los datos encontrados, en un emergente del estudio. Las edades de los hijos e hijas de los sujetos informantes oscilaron entre los 9 y los 11 años.

El proceso de análisis de los datos lo realizamos a través del método de comparación constante (MCC) de la teoría fundamentada (Morse, 2003), a partir del cual emergieron tres categorías: la primera de ellas fue denominada "Situaciones Problemáticas: Una Constante en el Desarrollo"; la segunda "Matriz de Relación Primaria: Vínculo estrecho Madre-hijo y un Padre al Margen"; y la última: "'Apoyo': Contexto de Desarrollo".

3. Matriz de Relación Primaria y Aprendizaje

El Aprendizaje, más que una construcción acumulativa de conocimientos, es un proceso activo a través del cual el niño o niña transforma e incorpora novedades, "... se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan" (Schlemenson, 2000, p. 11). Este proceso no se da en el vacío, sino en el contexto de la relación entre quien aprende, aquello que se aprende —objeto de conocimiento— y los mediadores de este proceso —padres, madres, docentes, entre otros— (Juárez de Moglia & Cimarra, 2000). Aprender es entonces un proceso de transformación de nuevas experiencias y conocimientos, que comienza desde el momento del nacimiento y, por lo tanto, tiene su origen en los primeros intercambios entre cuidadores o cuidadoras primarios[3] y bebé (Torras de Bea, 2002; Fernández, 2002; Schlemenson 1997, 1999, 2000; Cantú, 1999).

[2] No privilegiamos ningún tipo en especial de DA. Elegimos a los niños y niñas con base en el criterio de profesionales de la neuropsicología, la psicología, la fonoaudiología y la educación especial.

[3] Personas encargadas del cuidado del bebé, que en un alto porcentaje las constituyen las madres y los padres. Sin embargo, en nuestro contexto existe otro gran porcentaje en el que esa función la cumplen otras personas: abuelas, tías, cuidadoras de centros de adopción u hogares sustitutos, entre otros. Esa es la razón por la que en este apartado preferimos utilizar el término "cuidadores o cuidadoras primarios" y no madres o padres.

En el presente artículo utilizamos el término Matriz de Relación Primaria desde un punto de vista general del modelo psicoanalítico relacional[4]; hace referencia a las relaciones establecidas en los primeros meses y años de vida entre el bebé o la bebé y sus cuidadores o cuidadoras primarios. En ese primer entramado de relaciones que se establece paulatinamente entre ellos, a través de los múltiples intercambios preverbales, y más tarde verbales, se organizará el mundo interno del niño o niña pequeño (Mitchel, 1993). Allí puede reconocerse por primera vez como ser, y es la cualidad de esos intercambios lo que al mismo tiempo va a formar parte fundamental de la representación de su *sí mismo* (Stern, 1991).

Todo niño o niña dispone al inicio de su vida de unas capacidades y condiciones innatas para aprender "Las competencias del bebé" (Torras de Bea, 2002, p. 81): atención, diferenciación, elección e integración de experiencias —lo que la psicología del yo denominaría "funciones de autonomía primaria" (Hartmann, 1987)—. Si bien esas competencias existen al inicio de la vida, se desarrollan en el contexto de unas relaciones entre el bebé o la bebé y las personas de su entorno, es decir, cuidadores o cuidadoras primarios. Las múltiples experiencias del bebé o la bebé —ser amamantado, cambiado, acunado, calmado, cargado—, se repiten una y otra vez a nivel sensorial, emocional y motor, y se viven en una relación (Stern, 1991). Son estas primeras experiencias relacionales entonces las que van creando "simultáneamente, tanto el sustrato biológico como el sustrato mental correspondientes... por un lado modificaciones y 'presencia' en la corteza cerebral y por otro la organización de la mente" (Torras de Bea, 2002, p. 82). Las capacidades innatas para aprender van a adquirir por lo tanto características peculiares, de acuerdo con las cualidades particulares de dicha relación.

Desde un contexto evolutivo se han reconocido dentro de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje dos funciones fundamentales: la función materna y la función paterna. Estas son consideradas de igual importancia que la neuroplasticidad, el esquema corporal, los factores del entorno, los factores del niño o niña y la capacidad de simbolizar (Torras de Bea, 2002). La función materna —definida como la capacidad de sostener y ayudar a organizar el mundo al niño o a la niña, a través de la contención, de la tolerancia de los estados de ánimo, de la comprensión de sus necesidades y deseos (Fernández, 2002; Torras de Bea, 2002; Schlemenson, 1997)—, es necesaria en todo proceso de apropiación de novedades. La confianza en que ese hijo o hija puede "hacer" cosas por sí mismo, o que puede interactuar con nuevas realidades y objetos, es decir, la confianza de que puede apropiarse de novedades, provee el piso en el cual se circunscribe todo aprendizaje (Schlemenson, 2000). Así mismo, la función paterna —definida como el ofrecimiento de un nuevo espacio de autonomía, de nuevas imágenes para la identificación, a partir de lo cual es posible ampliar el mundo y las posibilidades que el niño o niña tiene en él de construir una identidad propia—, es elemento básico para poder aprender. Todo proceso de aprendizaje necesita de algo que impulse a ir más allá, a explorar, a probar, a ensayar, a intentar, y esa posibilidad está dada por la función paterna (Torras de Bea, 2002; Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

Desde el momento del nacimiento hasta la edad escolar se llevan a cabo múltiples procesos de aprendizaje: aprender a gatear, a caminar, a hablar, a controlar esfínteres, etc. En cada uno de estos procesos están presentes "un aprendiente" —el niño o niña— y un "enseñante" —padre, madre o quien cumpla esa función—. Entonces, de la manera como se relacionen madre-padre-hijo(a) en esos primeros años de vida, de los lugares que ocupen y de la manera como desempeñen esas primeras funciones como "enseñantes" de sus hijos e hijas, dependerá la manera en que éstos se ubiquen frente a posteriores aprendizajes escolares (Fernández, 2002). Visto de este modo, el aprendizaje se ha constituido mucho antes de que el niño o niña ingrese al espacio escolar (Lasa, 1991); lo que sucede allí es una reactualización del lugar ocupado en ese proceso inicial.

Las fracturas en los procesos de aprendizaje son entonces entendidas como fracturas subjetivas que tienen un sentido al interior de la historia de quien las presenta, por lo cual dichos problemas necesitan ser leídos desde el sentido que ellos tienen al

[4] Con este modelo nos referimos a lo que Greenberg y Mitchell han denominado "Modelo Relacional", que comprende la escuela inglesa de las relaciones objetales, el psicoanalisis interpersonal y la psicología del sí mismo (Mitchell, 1993). Para este modelo, la unidad de estudio es "un campo de interacciones dentro del cual surge el individuo y pugna por relacionarse y expresarse" (Levinton, 2000); la psique es entonces definida como un entramado de configuraciones relacionales.

interior de la historia particular de esa persona que los presenta (Schlemenson, 1999, 2005; Cantú, 1999).

4. Situaciones "Problemáticas": Una Constante en el Desarrollo

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la historia de los hijos e hijas de los sujetos informantes está caracterizada por la presencia continua de situaciones "problemáticas", desde los momentos que rodean su concepción hasta el momento actual. Esas situaciones problemáticas hacen referencia a experiencias vividas como "difíciles" por estas madres y este padre alrededor de la vida de estos niños y niñas, vivencia que no solo se repite sino que abarca nuevas áreas de desempeño a medida que transcurre el desarrollo. Los sujetos informantes lo expresan a través de palabras que utilizan reiterativamente en su relato: *"duro", "difícil", "problemático"*.

Con el objetivo de darle un orden lógico a las situaciones problemáticas encontradas, las subdividimos en tres grandes periodos. El primero de ellos hace referencia al comprendido entre la concepción, el embarazo y el nacimiento de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados. El segundo contempla todas aquellas referencias a lo que ocurre en lo que va de los primeros días de vida hasta el ingreso a la vida escolar. Finalmente, el tercer periodo comprende el ingreso escolar hasta el momento actual, el cual hace referencia al momento en el cual se realiza esta investigación, en el que ya estos niños y niñas se encuentran entre los grados escolares tercero y quinto de básica primaria.

Concepción, Embarazo y Nacimiento

La primera referencia a algo problemático en el discurso de las madres y del padre entrevistados, aparece cuando se habla de la manera en que llega ese hijo o hija a la vida de ellos. La llegada inesperada —bien sea porque después de un largo periodo de intentar lograr una gestación, ya se había desistido de la idea de tener hijos, o porque no se estaba buscando un embarazo— y la existencia de experiencias traumáticas previas, que condicionan la manera de enfrentarse a una nueva concepción, son eventos que caracterizan el inicio de la historia de desarrollo de los hijos e hijas de los sujetos informantes. Al respecto dicen dos madres entrevistadas:

> *Queríamos mucho un hijo, insistimos mucho tiempo, tuvimos tratamiento y nada, entonces decidimos quedarnos sin hijos y después de eso, quedé en embarazo, pero ya teníamos otros planes, ese fue el problema;*
> *(…) el primer bebé lo perdimos a los dos meses y ya esperamos seis meses (un nuevo embarazo), pero ese fue el problema.*

Es así como el recuerdo de ese primer momento está asociado a la presencia de una experiencia difícil de diferente índole.

En el periodo de gestación y en el parto se presentan dificultades en relación con la salud y las condiciones familiares. Diferentes problemas de salud referidos al embarazo (placenta previa, hipertensión) hacen que se alteren de manera considerable los hábitos cotidianos de la vida de la madre, llevando a la interrupción de procesos personales llevados a cabo en ese momento de la vida: "*más adelante ya sí vino el problema porque ya mi embarazo se complicó, ya resultó que yo tenía presión alta, entonces me tocó retirarme del trabajo"*. Conflictos en la relación de pareja y con las familias extensas son otras de las vivencias que marcan el relato de este periodo de la vida de estos niños y niñas, pues la llegada inesperada del hijo o hija produce tensiones a nivel de las relaciones familiares.

Finalmente, complicaciones en el momento del parto hacen de esa experiencia algo difícil, ya que las informantes esperaban tener un parto normal y sin complicaciones: "*me programaron cesárea porque estaba meconiado, entonces eso fue muy traumático para mí"*.

Todas estas situaciones ocurridas alrededor de la concepción, el embarazo y el nacimiento hacen parte de la historia que precede a ese hijo o hija. Hay algo que se verbaliza como "duro", difícil", "traumático", "no esperado", en ese contexto de eventos y relaciones que conforman el "orden prehistórico" de estos niños y niñas. Lo que sucede allí, en esos momentos en que los padres y madres dan a sus hijos e hijas un cuerpo de palabra (Fernández, 2002), forma parte de la representación que los padres y madres se hacen de sus hijos e hijas y de aquella que esos hijos e hijas construirán de sí mismos en esas primeras relaciones con sus

cuidadores o cuidadoras primarios (Anthony & Benedek, 1983).

Desde los primeros días de vida hasta el ingreso al espacio escolar

Este periodo está caracterizado por la presencia de problemáticas ya no en relación con la salud de la madre, o con el contexto familar, sino en relación con ese hijo o hija que ha nacido. Si bien existía desde antes, es ahora el momento en que ese nuevo ser está allí, visible, audible, tangible, para esos padres y para esas madres. En ese primer momento se presentan entonces situaciones problemáticas referidas al niño o niña recién nacido, relacionadas con la salud y el proceso de adaptación al mundo externo; pero en el transcurso del tiempo serán tocadas otras áreas de desempeño por la referencia continua a algo "difícil".

Los primeros días de vida de estos niños y niñas están caracterizados por dificultades que tienen que ver con la salud y con los ritmos iniciales de alimentación, sueño y periodos de vigilia. Se presentan afecciones orgánicas derivadas de las complicaciones del parto. Así mismo, son referidos como niños y niñas que les cuesta conciliar el sueño, o que tienen un ritmo contrario al de los padres y madres (duermen en el día y están despiertos durante la noche). Finalmente se refieren problemas con la alimentación, y se describen como niños o niñas "difíciles" que no pueden calmarse con facilidad. Una madre manifiesta: *"era horrible, ella (hija) no dejaba dormir, lloraba y lloraba y lloraba, y llenita y sequita".*

A medida que transcurre el relato del desarrollo, el espectro de las dificultades de salud se amplía. Asma, Amigdalitis, Otitis, Colon irritable, son afecciones comunes y hacen que la referencia a esos hijos e hijas esté siempre acompañada por dicha condición de salud. Esa "enfermedad" no se refiere como un hecho aislado, sino que se encadena en el discurso a los eventos anteriores. Se habla entonces de un "problema" más: *"Lo que pasó fue que cuando ella (hija) fue creciendo le salió otro problema, ella sufre del colon".*

Las tres situaciones paradigmáticas referidas al desarrollo en el proceso de aprendizaje —la alimentación, el control de esfínteres y la iniciación de la marcha— descritas por Fernández (2002), se encuentran problematizadas en los casos estudiados. En cuanto a la **alimentación** existen ciertas condiciones que deben cumplirse para poder comer. Se ingiere sólo un tipo de alimentos; éstos tienen que ser presentados de maneras particulares y/o, tienen que ser suministrados por alguien en particular (la madre en la mayoría de los casos). La palabra "problema" aparece aquí de nuevo: "(…) *desde que (el niño) nació prácticamente ha puesto problema para comer, le tenía que dar cosas que no le supieran a sal*". El **control de esfínteres** no se adquiere a la edad promedio de desarrollo, e incluso en algunos casos existe un desfase significativo (siete, ocho años de vida), sin existir causa orgánica alguna. Esta situación es percibida por las madres como otro de los inconvenientes que se presentaron en esos primeros años de vida: "*por ahí hasta los cuatro* años *más o menos le colocamos el pañal, entonces para mí fue duro".* Finalmente el inicio de la **marcha** independiente se demora en comparación con otros niños y niñas de su edad. La exploración típica de este periodo del desarrollo no se observa; al contrario, se utilizan palabras como *"demoradito", "durito", "quedadito",* para describir a estos niños y niñas en esta área de desarrollo.

Estas tres situaciones, la alimentación, el control de esfínteres y la marcha, representan en sí mismas tres importantes aprendizajes en el desarrollo de todo ser humano. Allí se encuentran los tres elementos que están presentes en todo tipo de aprendizaje: una situación nueva (comer, ejercer control sobre su cuerpo, caminar), una persona que se enfrenta a ella (niño o niña), y otra que enseña o acompaña (madre, padre o quien haga las veces de éstos) (Fernández, 2002). La forma como se vivan esos procesos, va a imprimir cualidades particulares en la manera como los niños y niñas se ubiquen frente a experiencias y conocimientos nuevos en el ámbito escolar futuro.

Otra área de desarrollo problematizada en la vida de estos niños y niñas es la comunicación. La característica principal de los primeros años de vida es el lenguaje de "señas". Son descritos como "demorados" para empezar a hablar; ellos y ellas no comunican sus deseos y necesidades a través de la palabra hablada. Han sido catalogados desde edades muy tempranas como niños o niñas con "problemas" de lenguaje, lo que coincide con el planteamiento de Torras de Bea (2002): "si el habla —y especialmente su sustrato, el pensamiento verbal— no se desarrolla suficientemente entre

los seis meses y los, pongamos, tres años, todas las funciones que dependen de éstos se verán afectadas, empobrecidas" (p. 84). De acuerdo con esto, existe entonces una relación directa entre estas dificultades en el lenguaje de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados y los posteriores problemas en el proceso de aprendizaje.

Desde el ingreso a la vida escolar hasta el momento actual

Dentro del desarrollo evolutivo humano, se habla en esta etapa de un niño o niña que sale del mundo familiar para ingresar a un campo social más amplio: el mundo escolar. Esto hace que tenga que enfrentarse a experiencias y conocimientos totalmente nuevos: un espacio físico diferente, nuevos compañeros y compañeras, nuevas personas adultas, nuevos hábitos. Las problemáticas de los hijos e hijas de los sujetos informantes, que aparecen en este periodo, están relacionadas precisamente con esas nuevas experiencias y se suman a las que se han venido acumulando a lo largo de sus historias: de salud, de lenguaje, entre otras. Sin embargo, son los problemas escolares los que pasan a estar en el primer plano en este momento de la vida, tanto para los padres y madres y para los profesores y profesoras, como para otros sujetos adultos significativos en la vida de estos niños y niñas.

En el ámbito interpersonal existe una dificultad para el establecimiento de relaciones tanto con pares como con personas adultas. Son identificados como niños y niñas inhibidos en la interacción con los demás, temerosos al establecer contactos; se les dificulta iniciar una interacción con otros. Por esto son descritos por los sujetos informantes como "solos", "no de muchos amigos". Generalmente tiene que establecer el contacto inicial el otro sujeto (niño o adulto), y en el espacio escolar buscan frecuentemente la compañía de la persona adulta.

La capacidad para asimilar los cambios inherentes a la vida misma, tanto de espacios como de relaciones, está afectada. Las situaciones nuevas, en las que están implicadas personas, espacios, hábitos y condiciones desconocidas inicialmente para ellos y ellas, generan conflictos. Cambios de vivienda, de escuela, de profesores o profesoras, de amigos o amigas, de terapeutas, son vividos como una experiencia difícil: *"los cambios de las psicólogas son cambios horribles para él"*. La transición entre lo conocido y lo desconocido genera entonces alteraciones mayores a las inherentes a los sucesos mismos; así lo expresa una madre entrevistada: *"pero el cuarto si le fue más duro, porque hasta tercero era con tres profesores, y ya en cuarto eran once profesores, él (niño) ahí se enloqueció, eso fue impresionante adaptarse a tanto profesor"*. La dificultad para reconocer la relación entre lo "nuevo" y lo ya "conocido", coincide con la dificultad en la simbolización propia de los niños y niñas con problemas en el aprendizaje descrita por Torras de Bea (2002). Ella define la simbolización como: "la capacidad de reconocer en las experiencias nuevas tanto los elementos relacionados con experiencias anteriores, como aquellos que son nuevos y desconocidos" (2002, p. 64). Los hijos e hijas de los sujetos entrevistados cuando se enfrentan a una experiencia nueva, se centran en lo desconocido; ésto los atemoriza, y hace que dichas situaciones se conviertan en problemáticas.

Finalmente, en relación con el ámbito académico existe ya una categoría diagnóstica que los identifica: niños y niñas con "problemas de aprendizaje". En este periodo de la vida ya se ha legitimado esa denominación en el contexto familar, escolar y social. Su desempeño, comparado con otros niños y niñas de la misma edad, está por debajo de su nivel de desarrollo, y ésto es verbalizado en palabras como "atrasado", "colgadito", "raspadito". Son descritos por las madres y por el padre entrevistado como niños y niñas que poseen los recursos y/o las estrategias necesarias para su desempeño, pero algo les falta: interés, iniciativa, madurez, seguridad, agilidad, un padre, autoridad o una familia sólida. Una madre se expresa de su hijo de nueve años de edad: *"un vecino mío de la misma edad piensa muy maduramente, en cambio el mío es muy inocente"*.

La historia de estos niños y niñas entonces está marcada por la existencia de múltiples y variados "problemas". Hay algo que se problematiza en el origen o antes del origen de sus vidas, que no tiene que estar en relación con su condición de "ser" en gestación; en algunos casos lo problemático tiene que ver con el momento de concepción, con la interrupción de un plan de la madre, con la situación familiar de no aceptación de ese embarazo. Desde que empieza a existir en el discurso de las madres y el padre entrevistados, hay algo problemático allí, y eso problemático expresado a través de referencias

como "problema", "duro", "difícil", "horrible", "problemático", se repite durante toda su historia. Es como si el "problema" no pudiera desaparecer sino que, al contrario, en cada fase de su desarrollo va, o cambiando de nombre, o haciéndose más grande al abarcar cada vez mayores áreas de desempeño. En un primer momento puede ser un "problema" de salud, luego uno de alimentación, después de lenguaje, y finalmente culmina en un "problema" escolar, es decir, el problema se perpetúa a través de su historia.

5. Matriz de relación primaria: vínculo estrecho madre-hijo(a) y un padre al margen

Al interior de la matriz "Madre-Padre-Niño(a)" de los casos estudiados, se establece paulatinamente en el desarrollo una dinámica caracterizada por un vínculo estrecho entre madre e hijo o hija que va tomando fuerza a medida que pasa el tiempo, y que deja al padre en una posición marginal a dicho vínculo. A continuación describimos la dinámica de relación madre-hijo(a) para luego, en el segundo apartado, hacer referencia a la relación padre-hijo(a).

Relación Madre-Hijo

El vínculo madre[5]–hijo ha sido reconocido por los estudiosos del desarrollo, como indispensable en los primeros días y meses de vida del recién nacido (Golse, 1987). Al interior de esta relación se brinda al niño o niña pequeño lo que en ese momento específico de la vida necesita para sobrevivir: "la necesidad de la madre es la necesidad más urgente e importante del infante, es la condición para satisfacer todas sus demás necesidades" (Mitchell, 1993, p. 34). Sin embargo, es claro también que a medida que transcurre el desarrollo evolutivo se hace necesario que esa relación vaya dando paso al ingreso de otros.

La relación entre las madres entrevistadas y sus hijos o hijas se caracteriza porque la presencia "total" de la madre, característica y necesaria en los primeros días de vida de todo infante (Stern, 1991; Gutman, 2006), se perpetúa a lo largo del desarrollo de sus hijos e hijas. Es una madre que no promueve independencia y autonomía, procesos que son fundamentales en el desarrollo evolutivo.

Durante el embarazo los padres ingresan en una configuración de vínculos mutuos con ese aún invisible pero presente bebé (Anthony & Benedek, 1983). Desde allí se empieza a tejer una historia de relación que, en el caso de las madres entrevistadas y de sus hijos o hijas, está impregnada por la necesidad de "sostener" esa vida que está amenazada por alguna condición física. En el transcurso del embarazo y/o en el momento del nacimiento, se hace necesario "sostener" la vida de ese bebé debido a diferentes condiciones de salud, a través de tratamientos médicos y de cambios de hábitos cotidianos. Algunas madres deben seguir estrictas recomendaciones médicas e ingerir algún tipo de medicamento que ayude a evitar el "desprendimiento" del feto: *"casi todo el embarazo, tuve que cuidarme mucho y tomar unas pastillitas para prevenir de pronto que se me volviera a desprender".* Se deben reorganizar algunos hábitos de la vida cotidiana, frente a la amenaza de pérdida de ese bebé. No caminar, no correr, no subir escalas, no ingerir ciertos alimentos, no enfrentarse a situaciones generadoras de estrés, son situaciones nuevas que generan cambios en el ritmo de vida de la madre o, en ocasiones, renuncias radicales como abandonar totalmente actividades laborales o académicas. Finalmente, en el momento del nacimiento también se puede encontrar la primera referencia a la dinámica de relación aquí descrita, cuando se debe brindar algún tipo especial de atención con el objetivo de "sostener" la vida del niño o niña, debido a alguna complicación médica. La responsabilidad de la supervivencia de este recién nacido es puesta entonces en manos de los padres y las madres, como lo afirma una de las madres entrevistadas: *"La médica nos dijo: ustedes se lo llevan (niño) pero tienen que sostenerlo completamente y, ante la primera señal de alarma inmediatamente se vienen para acá... y lo sostuvimos hasta los cinco años (risas)".* Un "tratamiento médico", la "incubadora", "quietud total", "cuidados especiales", son entonces los medios a través de los cuales se establece una primera forma de relación desde el inicio de la vida, en la que se asigna fundamentalmente a la madre la responsabilidad de "sostener" físicamente la vida de ese hijo o hija.

Más tarde, en el transcurso del desarrollo, se encuentra una actitud materna caracterizada por no brindar la posibilidad a ese hijo o hija de hacer

[5] Este término designa una función más que una persona específica.

cosas por sí mismo o por sí misma. En las múltiples interacciones establecidas en cada una de las áreas de desarollo —alimentación, motricidad, lenguaje, control de su cuerpo, académica y social— hay una madre que está siempre presente para "dar", "acompañar" a su hijo o hija, o "hacer" por él o por ella.

Se "da" algo al hijo o a la hija que él o ella ya está en condiciones de adquirir o de hacer por él mismo o por ella misma. Con dicha acción de "dar" no se promueve el ejercicio independiente en áreas como la alimentación, el control de esfínteres y el lenguaje. Se asume entonces la tarea de dar la comida a los hijos o hijas en edades en las que ellos pueden y deberían hacerlo por ellos mismos: *"(a los cinco años de edad) es que él (hijo) se me quedaba hasta una semana sin comer nada, entonces yo me sentaba, venga yo se la doy, empezaba a rogarle para que comiera"*. Así mismo sucede en relación con el proceso de control de esfínteres, en donde, en vez de promover el control de su propio cuerpo, se brinda la posibilidad de continuar con el hábito del pañal a una edad superior al promedio de adquisición de este hábito. Una madre manifiesta: *"(a los cuatro años de edad), yo le daba (al hijo) los pañales, yo no lo obligaba a usar el baño"*. En el ámbito del lenguaje se da la palabra antes que exigir que el propio niño o niña la encuentre. En una edad en la que se requiere una comunicación clara y sin señas para el buen desarrollo de esta área, se accede a dar las "palabras" al contrario de exigir que se enuncien. Se comprende entonces el mensaje de sus hijos o hijas, a través de señalamientos de lo que se quiere, de sílabas o sonidos particulares, y se da de inmediato lo que ha pedido: *"ella (niña) a los tres años, para pedirnos el tetero me pedía: 'ma, ta', y yo le daba un 'ta', porque yo sabía qué era un 'ta'"*. Finalmente en relación con el ámbito académico, se encuentra una madre que "da" algo que su hijo o hija necesita, y que podría y debería hacer por sí mismo. Frente a las responsabilidades académicas en las que se requiere que el niño o la niña desarrolle la creatividad, se encuentra de nuevo una madre que está ahí para **"dar"** lo que él o ella requiera. Se dan entonces ideas frente a la "falta de iniciativa" de ese hijo o hija, como lo manifiesta una de las informantes: *"Cuando le ponen tarea de inventar un cuento me dice, 'ma ayúdeme'; él me dice: 'usted me lo empieza y yo lo sigo', entonces yo le doy la idea y él ya es capaz de seguirlo, pero yo le tengo que dar la idea"*.

"Hacer por" más que "hacer con" es una característica de esta dinámica de relación. Si bien en los momentos iniciales de la vida es necesario "hacer por" el niño o niña, a medida que éste o ésta crece y va adquiriendo nuevas capacidades, los cuidadores y cuidadoras primarios deben hacer la transición de "hacer con" a "permitir que haga solo o sola". Esto promueve el desarrollo de habilidades específicas y conduce paulatinamente a la independencia y a la autonomía. En los casos estudiados aparece una madre que "hace" lo que a su hijo o hija le corresponde realizar. En el ámbito académico se asumen responsabilidades que el niño o niña estaría en condiciones de asumir, de acuerdo con su edad de desarrollo. No se permite entonces que estos hijos o hijas se enfrenten a las dificultades propias de su proceso: *"Cuando tiene tarea de investigar yo le busco en la enciclopedia porque él (su hijo) no sabe, y ya después él lo pasa al cuaderno"*. Hacer las tareas de sus hijos o hijas, ponerlos al día en sus cuadernos, llamar a los compañeros y compañeras de clase para preguntar cuáles son los deberes para el día siguiente, son conductas frecuentes de las madres entrevistadas. La madre de una niña que cursa cuarto grado de básica primaria dice al respecto: *"yo llamo a las compañeras de ella (10 años) para preguntarles qué tareas tienen y que me presten los cuadernos para 'desatrasarla'"*. Se asume la responsabilidad del hijo o hija como propia, no se diferencia entre lo que le correspondería hacer al niño o niña y lo que le correspondería a la madre.

La separación física de sus hijos o hijas genera mucha angustia en las madres entrevistadas. Inicialmente, cuando la locomoción independiente les permite a estos niños y niñas alejarse físicamente por primera vez de su madre, aparecen temores relacionados con la posibilidad de que sus hijos o hijas puedan encontrar diversos peligros en esta nueva experiencia: "enfermedades", "caídas", "algo inesperado". Esto justifica entonces la presencia permanente de la madre y las acciones que impiden las exploraciones iniciales del niño o niña, pues su presencia garantiza la protección de dichas situaciones peligrosas. Una madre dice al respecto: "*La tensión que uno siente porque yo veía que él se me iba, yo ya tenía que correr porque se iba a caer"*. "Ensayar", "equivocarse", "volver a intentar", como actos inherente a este proceso de descubrimiento del mundo, no es permitido

debido al temor que esto genera en las madres. Hay un excesivo temor por la suerte de sus hijos o hijas: *"yo me iba con él para el parque y ahí mismo me lo llevaba cuando veía que empezaba con dificultad a montarse en esos juegos; me parecía que se iba a caer de allá, me cogía como dolor en el cerebro y entonces me lo llevaba"*. El ingreso al espacio escolar representa otro gran riesgo para estas madres, pues allí pasarán sus hijos o hijas una considerable cantidad de tiempo solos y sin la protección de ellas; lo que conlleva que estén atentas a todo lo que allí pase, y frente a la mínima señal de que algo no anda bien, se interviene argumentando que bajo su cuidado estarían mejor; en algunos casos se llega al extremo de retirar al niño o niña del espacio escolar como única opción. Sucesos cotidianos en la vida de todo infante como caídas, peleas entre pares, comportamientos pertubadores en el salón de clase, son sobreinterpretados por estas madres antes que considerados como parte del desarrollo normal. *"De la guardería lo tuve que sacar, porque yo lo dejaba allá, y llegaba y lo encontraba aporreado. A mí eso me dolía mucho, yo lo saqué y más bien me lo llevé para que lo cuidara en la casa mi mamá"*. Antes de un análisis cuidadoso de la situación, se actúa a partir del temor de que algo malo pase con su hijo o hija.

"Recordar", "revisar", "acosar", "verificar", son otras de las acciones a través de las cuales se evidencia la presencia constante de las madres de estos niños y niñas, tanto en el ámbito personal como en el académico. Aparece entonces una madre que tiene que recordar constantemente desde actos como comer, bañarse, organizar su cuarto, hasta aquellas actividades que tienen que ver con responsabilidades escolares. Sin la presencia de la madre no se recuerdan las tareas escolares; son ellas quienes asumen la responsabilidad de revisar los deberes escolares diarios, quienes presionan para que se realicen y quienes verifican si son realizados de forma correcta. Una madre entrevistada comenta: *"Si yo no estoy encima, él (niño) no se baña, se le puede pasar todo el día y nada; así es con las tareas, si no estoy así, él no tiene tareas"*. Hay una plena convicción de que son ellas quienes deben asumir estos procesos porque de lo contrario sus hijos o hijas no lo hacen.

Finalmente, la presencia de la madre llega también hasta el espacio escolar. Allí se hace presente a través de diferentes formas: advertencias iniciales a los profesores y profesoras sobre el comportamiento de su hijo o hija, demandas explícitas de un trato diferente justificadas en los "problemas" que tiene, y una participación activa y sobresaliente en las actividades académicas y culturales de la institución educativa. Debido a su presencia constante y continúa a tráves de estas actividades, estas madres son reconocidas por profesores y profesoras y por el personal administrativo; en ocasiones son incluso premiadas por su actitud de compromiso con sus hijos o hijas. Una madre de un niño que cursa tercer grado manifiesta: *"Cuando él entra a estudiar yo lo primero que hago es ir y hablar con todos los profesores, no delante de él (del niño), pero si les digo que estén pendientes que él se va como yendo muy fácil, que él tiene problemas para atender, para que estén pendientes, que no se me distraiga tan fácil o que no lo pongan tan atrás (en el salón de clase)"*.

En la historia del vínculo madre-hijo(a) de estos niños y niñas, se observa entonces un temor excesivo de parte de la madre por la suerte de sus hijos o hijas. Son madres que en lugar de promover autonomía e independencia en ellos, promueven heteronomía y dependencia. Esto tiene como consecuencia el cierre de múltiples posibilidades de acción para los hijos e hijas, debido a que la posibilidad de separase y de abrirse a las experiencias nuevas, es uno de los pilares fundamentales para el funcionamiento independiente y autónomo en cualquier momento de la vida (Mahler, 1977).

Un Padre al "Margen"

A la función paterna se le ha atribuido en el desarrollo evolutivo la tarea de ingresar a la relación madre-hijo(a), mostrando a ese niño o niña nuevas posibilidades de relación con el mundo externo (Cantú, 1999; Fernández, 2002).

La característica fundamental en la dinámica de relación padre-hijo(a) en los casos estudiados, es la presencia de una figura paterna responsable y afectiva, pero que en el desarrollo no ingresa a la relación establecida entre hijo(a) y madre.

Estos padres son caracterizados como responsables en relación con sus funciones en el hogar; cumplen con la satisfacción de las necesidades básicas —alimentación, salud, vestido, vivienda, obligaciones económicas escolares—. Las madres entrevistadas que tienen o han tenido en el pasado una relación estable con ellos, mencionan e

incluso resaltan la responsabilidad de estos padres en cuanto a lo mencionado: *"Él (esposo) no nos falta con nada, es muy responsable, a nosotros no nos falta nada".*

El afecto a sus hijos o hijas es evidente a través de manifestaciones verbales y no verbales. La manifestación directa de sus sentimientos a sus hijos e hijas, los "mimos", las palabras cariñosas, así como los regalos, son expresiones de afecto comunes en los casos estudiados: *"(…) yo soy un padre que lo mimo, aunque yo no lo sobreprotejo mucho".*

En comparación con la madre, la norma impuesta por estos padres tiene un mayor efecto en el comportamiento de sus hijos e hijas. Cuando es el padre quien exige que se cumpla una norma, o impone una sanción por algún comportamiento inadecuado, hay una respuesta inmediata. Al respecto una madre refiere: *"Anoche X (papá) lo regañó (al hijo) porque a las diez de la noche estaba desatrasándose de sociales, y entonces ayer sí llegó del colegio y ahí mismo se puso a hacer la tarea".* La autoridad ejercida por la figura paterna es entonces más efectiva que la ejercida por la figura materna.

En cuanto a las situaciones "problemáticas" vividas por sus hijos e hijas (mencionadas en el apartado anterior: "Situaciones Problemáticas: Una Constante en el Desarrollo"), no se observan los mismos niveles de ansiedad de las madres; al contrario, se promueve tranquilidad y en ocasiones incluso se cuestiona la actitud de la madre: *"Él (esposo) dice: 'no se angustie mi amor, vea que ya va en quinto y no ha repetido ningún año'"; "mi esposo me decía 'pero cómo es posible, si X (hijo) está tan grande, cómo así que usted dándole la comida, suelte ese muchacho que él ya está muy grande, ya tiene 10 años, dele independencia, enséñele a salir solo'".* Sin embargo, estas intervenciones no tienen la fuerza suficiente para generar un cambio en la dinámica vincular madre-hijo(a).

En relación con el ámbito académico se hace explícita la exclusión del padre, lo que se explica en dos razones: en primer lugar, asuntos relativos a horarios laborales y características personales del padre. Trabajos por fuera de la ciudad, un horario de trabajo fluctuante y hasta altas horas de la noche, e intolerancia frente a las equivocaciones de ese hijo o hija, son los motivos a los que se alude para que el padre no asuma el acompañamiento en cuanto a lo escolar: *"yo más bien me afano y le digo hagamos las tareas antes de que llegue su papá (porque el papá se ofusca)".* En segundo lugar, la convicción de que es la madre la persona idónea para acompañar a su hijo o hija en dichas labores, es lo que hace que el padre se mantenga por fuera de esa dinámica vincular, en cuanto a lo académico. La percepción de que los otros no hacen las cosas tan bien como ellas podrían hacerlo, hace que se asuma esa responsabilidad y se excluya a otros. Una madre dice al respecto: *"muchas veces es porque realmente a mí no me gusta; yo no me quedo tranquila diciéndole siéntese usted (esposo) a hacer tareas con él, a mí me parece que hacen las cosas a medias, yo no quedo bien, entonces yo me tengo que sentar de todas maneras, me siento más segura yo ahí con él (hijo)".*

No es claro por tanto en el discurso de las madres entrevistadas y del padre entrevistado, si son los padres quienes, por alguna razón, no desean ingresar a esa relación madre-hijo(a) o si es ella quien no permite su ingreso a pesar del deseo de éstos. Lo que es evidente es que los padres se mantienen al margen de dicha relación a lo largo del desarrollo evolutivo de estos niños y niñas.

6. "Apoyo": Contexto de Desarrollo

A lo largo del desarrollo evolutivo de los hijos e hijas de los sujetos informantes se encuentra la referencia constante a un "apoyo" externo, representado en personas u objetos, relacionado con la vida de estos niños y niñas. Al inicio de sus historias se recurre a él debido a condiciones particulares de salud o de la vida familiar; más adelante es referido como necesario en diferentes áreas de desarrollo —lenguaje, motricidad independiente, etc.—, y finalmente es en el ámbito escolar donde se hace indispensable la presencia de algo o de alguien que apoye esa nueva experiencia. Dichos "apoyos" no desaparecen ni cambian de intensidad paulatinamente en el tiempo para dar paso al desarrollo de nuevas capacidades y habilidades que permitan enfrentar las tareas cotidianas de la vida; al contrario, a lo largo de la narración de las historias se multiplican y extienden a nuevas áreas de desempeño.

Durante la gestación y el nacimiento, se requiere de un apoyo externo representado fundamentalmente en el médico o médica, en algún tipo de tratamiento farmacológico y técnicas o dispositivos de tratamiento intensivo neonatal.

El objetivo de esto es sostener la vida del niño o niña durante la gestación, o al momento de nacer.

La presencia constante del médico o médica durante el embarazo se hace necesaria debido a condiciones específicas de salud de la madre. Se recurre entonces a él (médico o médica) con un nivel de intensidad mayor al considerado "normal" durante este periodo de la vida. Controles permanentes por parte de éste y medicamentos que ayudan al curso normal de la gestación, se constituyen en indispensables para algunas de las madres durante el embarazo de sus hijos e hijas: "*yo requería la ayuda de él (del médico) todo el tiempo, porque se me descuadraba la presión*". En otros casos, es el momento del nacimiento cuando se necesita el apoyo de mecanismos especiales, a través de los cuales se sostenga la vida de ese hijo o hija. La incubadora y la técnica de "Mamá Canguro" representan, en dos de los casos, el apoyo indispensable en la vida inicial de estos niños y niñas.

En el transcurso de su desarrollo evolutivo, se necesita un "apoyo" externo en diferentes áreas de desempeño. Desde el funcionamiento corporal inicial hasta el funcionamiento personal y social, que más tarde se evidencia en espacios como el escolar, requiere un apoyo externo que lo ayude a regular.

En relación con el cuerpo y su funcionamiento, se recurre a procedimientos como enemas, infiltraciones, inhalaciones, con el objetivo de restablecer el equilibrio normal de determinadas funciones corporales. El apoyo está representado entonces en ese "algo" que viene de afuera para ayudar a realizar una tarea, que el cuerpo por sí mismo en condiciones normales puede realizar: "(…) *a nosotros nos tocaba hacerle enemas o llevarlo a que le hicieran (debido al problema de colon)*". En algunos casos se prolonga incluso la necesidad de estos procedimientos a lo largo de la historia de desarrollo, de tal modo que ya hacen parte de la vida cotidiana de estos niños y niñas. Una madre dice al respecto refieriéndose a su hijo de diez años: *"Siempre ha necesitado los inhaladores, él lo tiene que mantener siempre"*.

La motricidad y el lenguaje son otras de las áreas que requieren de un apoyo externo extra para su desarrollo. Se necesita la intervención de una o más personas en la adquisición de estas habilidades, que estén por fuera de la matriz de relación primaria, es decir, alguien que no tiene contacto constante y directo con el niño o niña: un miembro de la familia extensa, vecino o profesional. Tíos y tías, primos y primas, abuelos y abuelas, vecinos y vecinas, fisioterapeutas, ayudan a la adquisición de la marcha, a través de la estimulación de la actividad y seguridad brindada a los pequeños y pequeñas en este proceso. Así mismo, en el área del lenguaje se requiere de la intervención de un sujeto profesional que apoye su desarrollo. La demora en su adquisición o las desviaciones presentes a edades avanzadas de desarrollo, hacen que se acuda a la búsqueda de este tipo de ayuda: "(…) *lo mandaron donde fonoaudióloga y ella empezó a enseñarle a pronunciar, cómo manejar la lengua, ella le enseñó a hablar y a pronunciar"*. Dos habilidades entonces —motriz y comunicativa— que se constituyen como un proceso natural en los intercambios constantes entre los cuidadores y cuidadoras primarios y sus hijos o hijas (Torras de Bea, 2002), necesitan en los casos estudiados del apoyo de un otro externo, para su adquisición y desarrollo.

Finalmente, en el mundo escolar se encuentra un apoyo externo constante representado en múltiples personas y objetos. Familia, docentes, pares, profesionales, vecinos y medicamentos, ayudan a estos niños y niñas con sus procesos y actividades cotidianas escolares. Ellos y ellas necesitan de esta ayuda, debido a sus "problemas de aprendizaje"; por eso se demanda esta ayuda de manera explícita en el discurso de las madres y del padre entrevistado.

Existen dos tipos de docentes que representan ese "apoyo" al desempeño de estos niños y niñas: en primer lugar están algunos profesores o profesoras regulares, que son quienes hacen parte del cuerpo docente de la institución educativa y han sido asignados al grado escolar del niño o niña en mención (director o directora de grupo). Estos maestros y maestras muestran voluntariamente un interés en el desempeño particular de estos niños y niñas, por lo que se les identifica con expresiones como: *"están pendientes", "colaboran", "ayudan", "apoyan"*. Su función es por lo tanto ayudar a ese niño o niña en relación con las diferentes actividades académicas, y por esta razón son muy valorados por las madres: *"Hay unos (docentes) que lo apoyan mucho, llaman, se preocupan, se afanan por el alumno y le ayudan, le empujan"*. En segundo lugar están los maestros y maestras de apoyo, bien

sea internos o externos a la institución educativa, quienes tienen como tarea "apoyar" a estos niños y niñas en las áreas académicas problematizadas. A este tipo de apoyo extracurricular o extraescolar se le asignan diferentes denominaciones en el discurso de las madres entrevistadas y del padre entrevistado: *"acompañamiento", "refuerzo" y/o "ayuda"*. Éste se convierte en indispensable en el mundo académico, ya que sin su ayuda no se logra alcanzar los objetivos del grado escolar correspondiente.

La presencia de psicólogos y psicólogas, fonoaudiólogos y fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, neuropsicólogos y neuropsicólogas, neurólogos y neurólogas, y psiquiatras, representa otro de los apoyos indispensables en la vida de estos niños y niñas, y en la vida de sus familias. Recomendaciones terapéuticas y, en algunos casos, medicamentos, se convierten en necesarios para el desempeño cotidiano en el ámbito escolar. Estos profesionales, desde la percepción de las madres y padres, poseen el saber y las cualidades necesarias para *"enseñar"*, para *"apoyar"* los procesos académicos de sus hijos e hijas, por lo cual representan una ayuda de la cual no se puede prescindir. Una madre se refiere a esto cuando habla de la fonoaudióloga de su hija de nueve años: *"(…) ella tiene la paciencia, ella le pone ejercicios y le repite, y le explica todas las veces que necesita"*. Los medicamentos representan otro de los apoyos externos, a través de los cuales se regulan funciones como la atención, la concentración y en ocasiones también la emoción. La "pastilla diaria" se convierte, en algunos casos, en algo que no puede faltar en la vida cotidiana, tanto para los profesionales como para las familias, las instituciones educativas, y finalmente para el mismo niño o niña: *"(…) ya él mismo me dice por la mañana, "ma, la pastilla"; además porque como debo mandar para el colegio una caja al principio de mes, porque el día que se le olvide ellas (docentes) se la dan, a él no le puede faltar"*. Hay entonces una convicción instaurada tanto en el niño o niña como en madres, padres, profesoras y profesores, de que necesita de la pastilla para estar en el espacio escolar.

Un último apoyo en el ámbito escolar lo representan personas inmersas en la red social de estos niños y niñas, pero que no hacen parte del grupo familiar primario: miembros de la familia extensa, vecinos y pares. En algunos casos se busca la ayuda de los dos primeros —familia, vecinos y vecinas— para la realización de tareas escolares, ya sea porque éstos poseen cualidades que los hacen idóneos para ello, como "paciencia", "claridad", "inteligencia", o porque existe una buena relación entre ellos y estos niños y niñas. Finalmente se acude también a los compañeros y compañeras de clase para buscar el "apoyo" necesario. La explicación de asuntos académicos —que no hayan quedado claros en el salón de clases—, la compañía en diferentes momentos de la jornada escolar, la iniciativa para integrarlos a los grupos, entre otras, son actos identificados como un apoyo al desempeño cotidiano de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados, que ocupan un lugar fundamental para el desempeño escolar. Una madre refiere: *"El compañerito de mi hijo es excelente, a él tengo mucho que agradecerle porque él le ha colaborado mucho a X (hijo) con tareas y con cosas que no entendemos; yo lo llevo allá y él (el compañero del hijo) le explica lo que sea, además lo invita mucho a jugar"*.

Tanto el individuo como el sistema de relación inicial en el que ese individuo se constituye como ser —cuidadores y cuidadoras primarios-niño(a)— necesita de un entorno familiar y social, que lo apoye en diferentes momentos de su vida. Esos otros pueden representar en cualquier momento "una fuente de tranquilidad y bienestar en circunstancias difíciles, brindando apoyo emocional, ayuda con los hijos, funciones maternales, incluso soporte económico" (Torras de Bea, 2002, p. 84). Pero esos apoyos, que son pilares fundamentales en algunos momentos críticos de la vida de una familia y/o de un miembro de ella en particular, necesariamente deben ceder de forma paulatina en el tiempo para desarrollar la capacidad de hacer frente a las tareas que la vida les trae.

Si bien existen momentos reales difíciles en la historia de estos niños y niñas, en los cuales se requiere del apoyo externo de la red social en la que están inmersos, lo característico es que estos momentos no pasan, no se superan, no se verbalizan como una experiencia vivida que ocurrió en el pasado. Al contrario, cada vez que transcurre el desarrollo se requiere de algo nuevo que apoye a ese hijo o hija en relación con su funcionamiento.

7. Discusión

El estudio de la historia del desarrollo relacional

de niños y niñas con problemas de aprendizaje, permite comprender cómo entre ellos o ellas y los cuidadores y cuidadoras primarios, se teje un contexto de relación caracterizado por la dinámica "apoyado-ser apoyado", que en el tiempo se reproduce en la relación con nuevas experiencias y nuevas personas (sujetos adultos y pares), favoreciendo la emergencia paulatina de una condición de discapacidad, que hoy en el contexto escolar encuentra una denominación específica: "Niños y niñas con problemas en el aprendizaje".

En la prehistoria e historia inicial de algunos de estos niños y niñas aparece una primera situación asociada a ellos, que es verbalizada como problemática. A partir de allí se establece una primera manera particular de relacionarse con ese nuevo hijo o hija: una madre que tiene que volcarse completamente hacia ese hijo o hija para conservar su vida. A la necesidad de una presencia total de la madre, propia del primer periodo de la vida de todo infante (Mahler, 1977; Spitz, 1974; Stern, 1991), se le suma un nivel de intensidad mayor debido a dichas situaciones "problemáticas" iniciales concernientes al sujeto recién nacido. Esto coincide con la hipótesis referida por el equipo interdisciplinario en el que participa Echeverría (2000), según la cual, cuando los bebés o las bebés están en una situación de riesgo vital, sus madres se aferran a ellos o a ellas excesivamente. Se produce entonces una modalidad de vínculo intrusivo por parte de estas madres que provoca modalidades vinculares con su hijo o hija hiperacomodativas. Este tipo de modalidad vincular promueve modelos de aprendizaje hiperasimilativos.

Lo que sucede es que, a medida que pasa el tiempo y ese niño o niña va creciendo, no se amplía esa relación inicial madre-hijo(a) y no se permite el ingreso de un tercero (representado en los casos estudiados por el padre), que posibilite la apertura a nuevas experiencias con el mundo externo. Al contrario, tanto la emergencia de situaciones problemáticas como la presencia de una relación, en la que se sostiene a ese niño o niña, se intensifica con el paso del tiempo y se reproduce en cada uno de los contextos a los que ingresa ese niño o niña. El resultado es, entonces, un niño o niña que necesita "sostén", y que al mismo tiempo lo demanda en cada una de las relaciones que establece tanto con personas como con experiencias nuevas.

En la historia de los niños y niñas con problemas en el aprendizaje, hay una referencia continua a dificultades en diferentes áreas del desarrollo. En el periodo inicial de la vida se presentan trastornos del sueño, llanto incontrolable, e incapacidad para calmarse —en algunos casos también trastornos de la alimentación—.

El desarrollo en las áreas motriz y del lenguaje se ve retrasado en comparación con otros niños y niñas de su misma edad. En cuanto a la capacidad para controlar esfínteres, hay también una diferencia significativa en comparación con la edad promedio de adquisición de este hábito. Se habla entonces de la presencia de enuresis no orgánica primaria, como una prolongación anormal de la incontinencia normal infantil (OMS, 1992), y en los casos de niños y niñas con problemas en el aprendizaje, es un síntoma indicador de poca madurez emocional y poco equilibrio entre las ansiedades y las defensas del niño o niña (Torras de Bea, 2002).

Existe también dificultad para enfrentar cambios inherentes a la vida. Cambios de lugares de residencia, de instituciones educativas, de grupos de pares, de docentes y de profesionales, son generadores de altos niveles de ansiedad. Debido a esto la transición inicial ihnerente a dichos cambios se prolonga más allá de lo esperado en condiciones normales (Torras de Bea, 2002).

Así mismo, en la interacción interpersonal se caracterizan por un grado de retraimiento e inhibición mayor a lo esperado, sobre todo en los contactos iniciales. Finalmente, en el ámbito escolar son reconocidos por su falta de interés, de iniciativa, de agilidad y de seguridad, lo que coincide con la descripción que hace Fernández (2002) de los niños y niñas que consultan a psicopedagogía, como niños o niñas a quienes se les dificulta reconocer que son capaces de crear, de hacer, que no se sienten "autores" o "autoras" de sus producciones. Esto supone autoría de pensamiento, definida como: "el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción" (Fernández, 2002, p. 117), lo que en estos niños y niñas no se ha instaurado aún.

La relación madre-hijo(a) a lo largo del desarrollo se caracteriza por una necesidad de parte de la madre de estar presente en cada uno de los espacios que habita su hijo o hija, y por la imposibilidad de promover autonomía e independencia en ellos. En el desarrollo de estos niños y niñas las madres

asumen actividades y procesos que por la edad de desarrollo les corresponderían a ellos mismos.

En relación con la alimentación, el control de esfínteres y el lenguaje, no se estimula ni promueve, por parte de la madre, el proceso de acomodación necesario para asumir el funcionamiento independiente en estas tres áreas. Para lograr esto se hace necesario modificar los esquemas iniciales de asimilación (Fernández, 2002) propios de los primeros meses de vida, para incorporar algo nuevo: alimentos sólidos y de diferentes tipos, una nueva forma de relación con el cuerpo, y el lenguaje verbal. Estas son "adaptaciones inteligentes" ihnerentes al proceso de desarrollo normal del infante (Fernández, 2002), que en los casos estudiados no se llevan a cabo.

La ansiedad de la madre impide o limita asimismo, tanto las exploraciones iniciales correspondientes a la adquisición de la marcha independiente, como el ingreso a nuevos espacios físicos y sociales en edades posteriores. Esto tiene consecuencias negativas en la adquisición de posteriores conceptos fundamentales en los primeros años escolares, ya que de acuerdo con Torras de Bea (2002), en las exploraciones que el bebé o la bebé hace de su entorno —del cuerpo de la madre, del suyo, de sus juguetes, de otros pares y adultos— realiza aprendizajes vivenciales de nociones como "tiempo, espacio, cantidad, números, singulares y plurales, volúmenes, fuerza de gravedad" (p. 96). Aquí están los fundamentos de "la noción de pasado y futuro, el calendario, el sistema métrico decimal, el espacio tridimensional, la geometría, la física, la cosmografía, los eclipses" (p. 96); si no hay una experiencia vivida asimilada, dichos conceptos no tienen una base y son aprendidos de "memoria". No se da entonces un aprendizaje verdadero, pues se memoriza y luego se olvida, lo que se presenta generalmente en los niños con problemas de aprendizaje (Torras de Bea, 2002).

La madre se convierte en necesaria en las actividades personales correspondientes a los años escolares. Procesos como el cuidado del propio cuerpo, de nuevo la alimentación y las tareas escolares, dependen de la madre. Ella asume en gran parte o, en algunos casos por completo, las responsabilidades escolares de su hijo o hija, impidiendo así el desarrollo de capacidades como "reflexionar", "transformar", "elegir", "crear". Esto confirma los resultados de la investigación realizada por Schlemenson (1999), en la que se encontró una coicidencia entre las restricciones e inhibiciones simbólicas que muchos de los niños y niñas con problemas de aprendizaje presentan, con un espacio originario de autonomía insuficiente en el que padres, madres, maestras y maestros piensan y deciden todo por ellos.

El padre, que si bien brinda afecto, se responsabiliza de la satisfacción de las necesidades básicas, y cuando ejerce su autoridad es acatada, se mantiene al margen de la relación madrehijo(a). El padre no cumple la función de ingresar a la relación madre-hijo(a) inicial para posibilitar nuevas experiencias a ese niño o niña (Ramírez, 2003; Cantú, 1999). Lo que coincide con los resultados del estudio comparativo de Schlemenson (1986, 1988 citado por Cantú, 1999), en el que un grupo de niños y niñas con problemas de aprendizaje, se diferenció del que no los tenía por el tipo de ejercicio de función paterna prevalente, caracterizada por ser débil, sin la oferta de un espacio social suficiente de parte del padre para el despliegue y puesta a prueba de atributos novedosos y atractivos. El ejercicio significativamente activo del padre —necesario en todo proceso de desarrollo— no está presente.

El tipo de relación establecida entre estos niños y niñas y sus padres y madres, coincide con el resultado del estudio de Carvalho y Brito (2006), en el cual se encontró, por un lado, una gran dependencia de los niños y niñas con DA de sus madres, y por otro una participación periférica de sus padres en la vida de ellos.

La necesidad permanente de algo o de alguien externo que brinde apoyo durante cada una de las fases del desarrollo, es característica común de los niños y niñas con problemas en el aprendizaje. Desde instrumentos, dispositivos y técnicas en relación con el funcionamiento orgánico, medicamentos, hasta personas (adultas y pares), cumplen la función de ayudar con ciertas funciones que en el transcurso del desarrollo evolutivo normal, se van internalizando paulatinamente hasta quedar bajo el control de la propia persona, o del propio cuerpo. La organización y regulación del cuerpo, la adquisición y desarrollo de la motricidad y el lenguaje, la regulación de las emociones y el comportamiento, la organización de responsabilidades personales y de interacciones sociales, no se llevan a cabo de manera autónoma en los casos de niños y niñas con problemas en el

aprendizaje. En el área académica su desempeño siempre necesita el apoyo de alguien o de algo, característica que se comparte con los niños y niñas con bajos logros académicos, que según el estudio realizado por Morato (2003) necesitan de un "apuntalamiento externo" (p. 78) constante para llevar a cabo sus tareas. La capacidad de autoorganización y autoregulación está afectada, es un otro representado en un sujeto adulto, en un par, o en un medicamento, quien debe asumir dichas funciones. Su presencia permanente cumple la función de "organizador externo" al ofrecer al niño o niña "compañía, apoyo y contención" constante (Torras de Bea, 2002, p. 51).

El aprendizaje entonces, entendido como un proceso de apropiación de novedades, está afectado en estos niños y niñas desde mucho antes de ingresar al ámbito escolar, pues en toda su historia ha sido una constante la dificultad para enfrentarse a lo nuevo, para hacer la transición entre lo conocido y lo desconocido. Dicha dificultad frente a lo nuevo corre de manera paralela a tres cosas: una actitud materna de demasiada ansiedad y presencia continua en cada uno de los espacios de ese hijo o hija, una figura paterna que se mantiene al margen de esta relación, y un "organizador externo" representado en personas u objetos. Hay un desequilibrio entre dos procesos fundamentales para poder aprender: "el sostenimiento" y "la apertura". El primero promueve la constitución de una matriz de emergencia del pensamiento, el segundo la autonomía necesaria para potenciarlo (Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

Estos niños y niñas reproducen en los procesos de aprendizaje actuales, las maneras particulares en que se han enfrentado con nuevos aprendizajes durante todo su desarrollo. En esa historia de desarrollo siempre ha habido un aprendiente (niño o niña) percibido como "vulnerable", "en déficit de algo"; un primer enseñante (madre) que limita y asume las responsabilidades de su hijo o hija, un segundo enseñante (padre) que no abre espacios para brindar otras figuras de identificación; y un objeto de conocimiento que genera temor. El contexto escolar exige por lo tanto niveles de autonomía e independencia, que en los casos estudiados no se han desarrollado en la matriz de relación primaria.

El acercamiento a una concepción de aprendizaje que considere la historia de vínculos de quien aprende como parte fundante del proceso de aprendizaje mismo, permite entonces abrir una nueva mirada al análisis de los problemas del aprendizaje, en la que tanto el niño o niña que los presente, como sus cuidadores y cuidadoras primarios y demás participantes del contexto escolar, deben ser objeto de análisis en el diagnóstico de esta problemática; así mismo, tendrían que ser considerados en la intervención. Preguntas alrededor de las características personales de estas madres, y de la razón por la cual el padre permanece marginal a la relación madre-hijo(a), son emergentes del presente estudio que requieren de futuras investigaciones.

Lista de Referencias

Anthony, E. J. & Benedek, T. (1983). *Parentalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Asociación Psiquiátrica Americana (APA) (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV.* Barcelona: Masson, S. A.

Bedoya, S. & García, T. (2004) *Relación entre Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico en Niños de 8 a 11 años pertenecientes al Municipio de Itagüi.* Tesis para optar al título de Psicólogas. Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *Aprender a Leer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Carvalho S. L. & Brito D. C. (2006). Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*3 (3).

Cantú, G. (1999). Para una Prehistoria del Texto. En S. Schlemenson. Leer y Escribir en Contextos Sociales Complejos. Aproximaciones Clínicas, (pp. 51-61). Buenos Aires: Paidós.

Cossio, M. (2004). Relación existente entre Esquemas Maladaptativos Tempranos y Rendimiento Académico en Niños de 8 a 11 años de Edad, escolarizados en Escuelas Públicas del Municipio de Itagüí. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Delval, J. (2001). *Descubrir el Pensamiento de los Niños*. Introducción a la Práctica del Método Clínico. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Echeverría, H. (2000). La Intervención Temprana en el Campo Piscopedágogico. En L. Bin,

A. Diez, H. Waisburg (Ed.), Tratamiento Piscopedagógico. Red Institucional en el Ámbito de la Salud. (pp. 131-138). Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2002). *Poner en Juego el Saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández. A. (2002). *La Inteligencia Atrapada. Abordaje Psicopedagógico del Niño y su Familia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Golse, B. (1987). *El Desarrollo Afectivo e Intelectual del Niño*. Barcelona: Masson.

Gómez, P. & Morales, A. (2005). *Caracterización de los Estilos de Autoridad implementados por los Padres de Familia de Niños con Déficit de Atención, Hiperactividad y Bajos Logros en la Ciudad de Medellín.* Tesis para optar al título de Psicólogas. Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Gutman, L. (2006). *Puerperios*. Barcelona: Del Nuevo Extremo.

Hartmann, H. (1987). *La Psicología del Yo y el Problema de la Adaptación.* México, D. F.: Paidós

Juárez de Moglia, S. & Cimarra, M. (2000). La Instancia del Cuerpo en el tratamiento Psicopedagógico. En L. Bin, A. Diez, H. Waisburg (Ed.), Tratamiento Piscopedagógico. Red Institucional en el Ámbito de la Salud, (pp. 39-47). Buenos Aires: Paidós.

Lasa, Z. A. (1991). Ponencia Inaugural del V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. *Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, pp. 11-12.*

Levinton, N. (2000). Conceptos Relacionales en Psicoanálisis: una Integración. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, *4*.

Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1977). *El Nacimiento Psicológico del Infante Humano*. Buenos Aires: Marymar.

Manzano, M. et al. (2003). Un Estudio del Lenguaje Receptivo en Niños con Dificultades del Aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología 20 (2).*

Mitchell, S. (1993). *Conceptos Relacionales en el Psicoanálisis: una integración.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Morato, V. N. (2003). *Caracterización de las Estrategias de Aprendizaje en Niños y Niñas con bajos logros académicos de la Ciudad de Medellín.* Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Morse. J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de Investigación Cualitativa.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Organización Mundial de la Salud-OMS (1992). *CIE-10: Transtornos Mentales y del Comportamiento.* Madrid: Meditor.

Paín, S. (1985). *Estructuras Inconscientes del Pensamiento. La Función de la Ignorancia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Pine, F. (1985). *Developmental Theory and Clinical Process*. Yale: University Press.

Quintanar, R. L. & Solovieva, Y. (2005). Análisis Neuropsicológico de los Problemas en el Aprendizaje Escolar. *Revista Internacional del Magisterio, 15, pp.* 26-30.

Ramírez, O. M. (2003). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, D. F.: Corcas Editores.

Schlemenson, S. (2005). Enfoque Psicoanalítico del TratamientoPsicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía, 5 (9)*.

Schlemenson, S. (2000). *El Aprendizaje: Un Encuentro de Sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.

Schlemenson, S. (1999). *Leer y Escribir en Contextos Sociales Complejos.* Aproximaciones Clínicas. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. & Percia, M. (1997). *El Tratamiento Grupal en la Clínica Psicopedagógica.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Sierra, G. (Ed.) (2006). *El Niño Hoy. Trastornos y Exclusión.* Medellín: Corporación Ser Especial.

Spitz, R. (1974). *El Primer Año de la Vida del Niño. Génesis de las Primeras Relaciones.* Madrid: Aguilar.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stern, D. (1991). *El Mundo Interpersonal del Infante. Una Perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva.* Buenos Aires: Paidós.

Talero G. C.; Espinosa B. A.; Vélez V. A. (2005). Dificultad del Aprendizaje de la Lectura en las Escuelas de una Localidad de Bogotá. *Acta*

Neurológica Colombiana, 21 (4), pp. 280-288.

Torras de Bea, E. (2002). *Dislexia en el Desarrollo Psíquico: su Psicodinámica.* Barcelona: Paidós.

Referencia:

Marta Isabel López y Mónica Schnitter, "Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1099 - 1116.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH *

*Luisa Matilde Salamanca***
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Primera versión recibida febrero 2 de 2010; versión final aceptada junio 29 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Objetivo: Diseñar, validar y determinar la confiabilidad de un instrumento para evaluar limitaciones y restricciones de niños y niñas con TDAH. Procedimiento: Determiné la validez del contenido y apariencia por juicio de expertos y expertas, y la consistencia interna mediante alfa de Cronbach, de una muestra de 42 padres y madres de niños y niñas de 6 a 12 años con TDAH. Resultados: Diseñé el cuestionario CLARP-TDAH Padres con 7 dominios y 39 ítems, buena validez de apariencia y contenido y consistencia interna por alfa de Cronbach de 0.74. Conclusiones: El uso de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud en el TDAH trasciende los signos a otras alteraciones y al funcionamiento de los niños y niñas. Es necesario continuar procesos de validación y confiabilidad del cuestionario.*

Palabras clave: CIF, Discapacidad, Padres y Madres, Niños y Niñas, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Construção, validade e confiabilidade de um questionário sobre as crianças com TDAH

• ***Resumo:*** *Objetivo: Desenhar, validar e determinar a confiabilidade de um instrumento para avaliar imitações e restrições de meninos e meninas com o TDAH (o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Procedimento: Determinei a validade do conteúdo e aparência mediante o juízo de peritos e peritas, como também a consistência interna mediante o coeficiente alfa de Cronbach, a partir de uma amostra de 42 pais e mães de meninos e meninas com TDAH e com idades entre 6 e 12 anos.*

Resultados: Desenhei o questionário CLARP-TDAH Pais com 7 domínios e 39 elementos, boa validade de aparência, conteúdo e consistência interna por o alfa de Cronbach de 0.74. Conclusões: O uso da Classificação Internacional do Funcionamento, a Discapacidade e a Saúde no TDAH transcende os sinais a outras alterações e ao funcionamento dos meninos e das meninas. Precisa-se continuar com processos de validação e confiabilidade do questionário.

Palavras-chave: CIF, Discapacidade, Pais e Mães, Meninos e Meninas, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Construction, validity and reliability of a questionnaire in children with ADHD

• ***Abstract:*** *Objective: To design, validate and determine the reliability of an instrument to evaluate the limitations and restrictions of children with ADHD. Procedure: Content validity and face validity based on experts' judgments as well as internal consistency analysis by means of Cronbach's alpha were determined. The sample included 42 parents of children with ADHD aged 5 to 10 years. Results: The Parents CLARP-TDAH Questionnaire with 7 domains and 39 items, good content validity, face validity and internal consistency calculated by means of the Cronbach's alpha of 0.74 was designed. Conclusions: The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health in ADHD makes the signs go beyond to other impairments*

---

* Este artículo es producto de la investigación denominada "Diseño, validez y confiabilidad de un instrumento para evaluación de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en niños y niñas con TDAH", presentada por la autora para optar al título de Magíster en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales, realizado entre enero de 2008 y julio de 2009, y articulado a los grupos de investigación Cuerpo-Movimiento de la Universidad Autónoma de Manizales y de Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Proyecto financiado por la Universidad Autónoma de Manizales.

** Fisioterapeuta, Universidad Autónoma de Manizales. Magíster en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Especialista en Gerencia en Salud, Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: luisasalamanca@autonoma.edu.co.

and to the functioning of children. It is necessary to continue developing validation and reliability processes of this questionnaire.

Keywords: CIF, Disability, Parents, Children**,** Attention-Deficit Hyperactivity Disorder**.**

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultado. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un síndrome neurocomportamental frecuente, caracterizado por hiperactividad, impulsividad e inatención, las cuales afectan el desarrollo integral del niño o niña (Arriada & Otero, 2000). Es el problema de comportamiento de índole crónico más común en la infancia (Fernández & López, 2004; American Academy of Pediatrics, 2001), especialmente durante el período escolar, y representa un problema complejo, debido a que aparece en edades tempranas, repercute en la vida diaria del niño o niña desde todas las esferas del desarrollo (García, Expósito, Martínez, Quintanar & Bonet, 2005) y existe la probabilidad de que persista a lo largo de la vida (Cornejo, Osío, Sánchez, Carrizosa, Sánchez & Grisales, 2005). No hay duda de que el TDAH es un trastorno que tiene una amplia distribución en todo el mundo; en los países desarrollados la prevalencia del trastorno es del 5% al 10% en niños y niñas en edad escolar. En una investigación en la ciudad de Manizales (Pineda, Henao, Puerta, Mejía, Gómez & Miranda, 1999), usando una lista de chequeo con los 18 ítems del DSM-IV aplicada a padres y madres de niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años, la prevalencia del TDAH fue calculada en un 16,1%. Posteriormente, en una nueva investigación en esta ciudad (Pineda, Lopera, Henao, Palacio & Castellanos, 2001), con una muestra de 57 participantes, se determinó la alta prevalencia del trastorno; además sus resultados reportan que el tipo más frecuente es el combinado (9,4%), con una presentación significativamente mayor en el sexo masculino (21,8%) que en el femenino (10,9%).

El diagnóstico del TDAH ha sido abordado básicamente desde la clínica, con un mayor énfasis en el aspecto biológico y en consecuencias de la enfermedad, desde la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 (World Health Organization, 1992), el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) y fenómenos de comorbilidad, los cuales no están enmarcados directamente en la conceptualización actual del modelo biopsicosocial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF, de la Organización Mundial de la Salud - OMS (World Health Organization, 2001), bajo el cual se deben mirar las condiciones de salud.

La CIF describe el funcionamiento humano como un término genérico que incluye actividades y participación social, indicando los aspectos positivos de la interacción de un individuo en una condición de salud específica con los factores contextuales ambientales y personales que lo determinan. Igualmente aborda el término discapacidad, como aquel que incluye deficiencias en las funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, describiendo los aspectos negativos de dicha interacción. Así, la clasificación pretende reflejar la situación real del funcionamiento humano, en la que definitivamente son sustanciales las consecuencias de la condición de salud misma y los entornos físico y social.

El término "discapacidad", que antes había sido formulado como parte de las consecuencias de la enfermedad, ha sido reemplazado en esta clasificación por el término neutro "actividad", y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como "limitaciones de la actividad"; el término "minusvalía", como connotación de desventaja social respecto al fracaso en el desempeño de roles, ha sido reemplazado por un término más positivo, el de "participación", y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como "restricciones en la participación".

La problemática generada por el TDAH, si bien tiene un sustrato biológico, lo relevante es el papel que en la expresión de dicho sustrato juegan las características del entorno, y es precisamente en la interacción de dichos déficits con el entorno, en la que se dan las dificultades de adaptación, de desarrollo, e incluso en la calidad de vida. Los

niños y niñas con TDAH muestran una actividad motora elevada en diferentes ámbitos, tienen dificultades para permanecer sentados cuando lo requieren las situaciones estructuradas, son inquietos, constantemente se mueven en las sillas, hacen ruidos y molestan a otras personas, inician numerosas actividades pero no las finalizan, tienen dificultades a la hora de prestar atención, no se concentran y son incapaces de modular su atención en respuesta a las demandas del medio externo, afectando múltiples actividades de su vida diaria como el autocuidado, la realización de tareas y demandas generales en su hogar y escuela, la interacción social, el juego y uso del tiempo libre, entre otras. El TDAH se constituye entonces en una condición de salud, que debe ser valorada desde diversas perspectivas, biológicas, funcionales y psicoemocionales.

Las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación en el TDAH son problemas que los niños y niñas pueden experimentar en sus situaciones diarias y se incluyen en los 9 capítulos de la CIF. Tales dificultades se evidencian por ejemplo en las actividades personales como el autocuidado, en la capacidad para alistarse en la mañana, en la planeación del día a día, en la organización de actividades y tareas, en los quehaceres domésticos, en el manejo del tiempo, en actividades escolares y educacionales, entre otros, y se manifiestan por dificultades en el aprendizaje, en el desempeño en el aula de clase, en el cumplimiento de tareas del hogar y en el rendimiento académico, además en alteraciones en las relaciones interpersonales por comentarios impulsivos, pobre capacidad de escucha, agresividad, entre otros. En este sentido, se podría asumir que el niño o niña con TDAH se encuentra en situación de discapacidad, puesto que existen múltiples deficiencias, limitaciones en la actividad funcional y restricciones en la participación social que le impiden un adecuado funcionamiento.

El uso clínico y social de la CIF —como herramienta aceptada sobre bases internacionales— está iniciándose en Colombia, dando pasos preparatorios a posteriores y futuros alcances en la construcción de instrumentos y normas de codificación que permitan implementar la clasificación en distintos ámbitos. En esta visión a largo plazo es preciso tener presente que su uso dependerá en gran medida de su utilidad práctica.

Por estas razones, se reconoce la importancia de contar con un instrumento válido y confiable apoyado en la conceptualización y criterios de la CIF que evalúe las diversas dimensiones del desarrollo del niño o niña bajo los componentes limitaciones en la actividad y restricciones en la participación para el TDAH. En este sentido, se precisa un esfuerzo para diseñar herramientas fiables que puedan medir el grado de interferencia en el funcionamiento adaptativo del niño o niña en dos o más ambientes, en este caso para niños y niñas con TDAH a nivel familiar (Cardo & Servera, 2008).

Para este estudio diseñé un instrumento para la evaluación de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en niños y niñas con TDAH tipo combinado, abordando la valoración de desempeño desde los dominios: Aprendizaje y aplicación del conocimiento, Tareas y Demandas Generales, Autocuidado, Comunicación, Vida Doméstica, Interacciones y relaciones interpersonales y Áreas principales de la vida.

2. Método

Población y muestra: La población la conformaron los padres y madres de niños y niñas con diagnóstico clínico de TDAH tipo combinado confirmado por profesionales médicos, los cuales en la ciudad de Manizales se encuentran ubicados en instituciones para tratamiento de apoyo terapéutico como Espiral, Ceder, Secretaría de Educación – Unidad de Atención Integral (UAI), y Clínica Psiquiátrica San Juan de Dios. Dichas instituciones facilitaron el listado de padres y madres de niños y niñas diagnosticados que asisten a tratamiento, quienes fueron contactados por teléfono. De una población total de 70 padres y madres adecuados para la entrevista, obtuve una muestra no probabilística y por conveniencia de 42 padres y madres, quienes voluntariamente aceptaron participar en el estudio.

Técnica e instrumento: Como técnica usé la entrevista estructurada y el instrumento fue el cuestionario, en el que se debe dar una calificación de 0 a 4 tal como lo propone la CIF: 0 Ninguna dificultad, 1 Dificultad ligera, 2 Dificultad moderada, 3 Dificultad grave, 4 Dificultad completa, y la opción NA (No Aplica).

Según la declaración de Helsinki y la resolución 008430 del Ministerio de Salud Nacional, esta investigación se clasificó sin riesgo y fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Manizales mediante acta número 012 del 2008.

El desarrollo del estudio comprendió varias fases:

Fase I - Diseño del cuestionario:

A partir de la revisión de la literatura y la experiencia clínica del investigador investigadora, determiné las variables para la construcción del cuestionario evaluativo con los ítems necesarios acordes a la población, con base en la lista completa de la CIF. Los capítulos y dominios incluidos finalmente para la elaboración preliminar fueron:

Capítulo 1	Aprendizaje y aplicación del conocimiento
Capítulo 2	Tareas y demandas generales
Capítulo 3	Comunicación
Capítulo 4	Autocuidado
Capítulo 6	Vida Doméstica
Capítulo 7	Interacciones y relaciones interpersonales
Capítulo 8	Áreas principales de la vida

Respecto a la elaboración de las preguntas del cuestionario, tuve como base el modelo del instrumento WHO DAS II (Vásquez, Herrera, Vásquez & Gaite, 2006), la lista de chequeo colombiana para el diagnóstico de TDAH (Pineda, Henao, Puerta, Mejía, Gómez & Miranda, 1999), y el BASC versión colombiana (Pineda, Kamphaus, Mora, Puerta, Palacio & Jiménez, 1999).

Fase II – Validez de contenido y apariencia del cuestionario: para esta segunda fase se realizó el proceso para establecer que las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación estaban adecuadamente representadas en el instrumento, y para determinar la aceptabilidad que tiene el instrumento en el escenario de aplicación. Para esto se recurrió al juicio de expertos y expertas, para lo cual se seleccionó un grupo de 5 profesionales de diferentes disciplinas, con estudios de maestría y doctorado en diferentes áreas: Psicología, Educación especial, Fonoaudiología y Lingüística; éste fue convocado con el interés de dar validez a la redacción y forma gramatical de las preguntas. Los jueces calificaron la pertinencia de cada reactivo valorando en una escala entre 1 y 3, en donde 1 significaba desacuerdo, 2 acuerdo parcial y 3 acuerdo total. En caso de calificar 2, el juez especificaba la razón para ajustar o descartar dicho reactivo en el instrumento.

Respecto a la valoración de los jueces, la validez de apariencia la realicé por distribución de frecuencias; revisé y reevalué valores inferiores al 100% de aceptabilidad en el ítem. En conclusión, encontré una valoración positiva; ninguna pregunta obtuvo más de 2 calificaciones de 1 (en desacuerdo); la mayoría de preguntas obtuvo calificación de 3 (de acuerdo).

Fase III – Prueba piloto y recolección de información: realicé previamente la prueba piloto a 10 padres y madres; en esta prueba analicé aspectos como: comprensión y ambigüedad de las preguntas, tiempo de diligenciamiento del instrumento, características del formato, necesidad de entrenamiento, y facilidad de calificación. Para la aplicación se diseñó un instructivo que contempló el referente teórico necesario para un adecuado diligenciamiento.

En general los resultados de la prueba piloto fueron positivos, hubo adecuada comprensión, encontré un instrumento de fácil aplicación y con mínima ambigüedad de las preguntas. Finalmente realicé los ajustes necesarios reclutados de la prueba piloto y consolidé la versión final del instrumento con un total de 7 dominios, de allí realicé la recolección de la información para lo cual realicé la visita personal a los padres quienes previamente firmaron consentimiento informado. La aplicación del instrumento tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

Fase IV – Análisis de información: El análisis de la información lo realicé con el paquete estadístico SPSS. La caracterización sociodemográfica la realicé a través de análisis estadístico descriptivo, y la determinación de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach permite evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cortina, 1993), o el promedio de las correlaciones entre estos ítems (Streiner, 2003); además es la opción adecuada para valorar la confiabilidad de un nuevo instrumento que no posea un patrón de referencia. Ante la rigurosidad de la aplicación del coeficiente alfa de Cronbach, además de calcular el valor para el cuestionario completo calculé el valor para el grupo de ítems que componen cada dominio, tal como lo afirma Streiner (2003). Para el estudio

consideré una aceptable consistencia interna cuando el valor de alfa fuera superior a 0,6, y una buena consistencia interna cuando fuera superior a 0.7.

3. Resultados

Caracterización sociodemográfica: El total de niños y niñas evaluados fue de 42, distribuidos en 38 del género masculino (90.5%) y 4 del género femenino (9.5%), en una relación aproximada de 9:1. El rango de edad fue de 6 a 12 años, con una media de 8.36 y una desviación estándar de 1.76. Todos los niños y niñas se encontraban escolarizados; el 56.8% en instituciones de educación privadas y el 43.2% en instituciones públicas. La mayoría de los niños y niñas cursaban tercero de primaria (24.3%), en segundo lugar primero de primaria (18.9%) y en tercer lugar segundo y cuarto de primaria, ambos en un 16.2%. Todos los niños y niñas fueron dados a conocer por las instituciones donde asisten a tratamiento: 4 del Ceder, 14 de Espiral, 2 de la Secretaría de Educación – UAI, 14 de la Clínica Psiquiátrica San Juan de Dios, y en el momento del estudio 8 habían suspendido su tratamiento de apoyo terapéutico.

La mayoría de los niños y niñas se encontraban en algún tipo de tratamiento (farmacológico o apoyo terapéutico); recibían tratamiento farmacológico 3 de las 4 niñas y un 57.9% de los niños; el apoyo terapéutico lo recibía el total de las niñas y un 57.9% de los niños. El apoyo terapéutico depende de la institución general donde asisten a tratamiento, y se distribuye así: un 44% de los niños y niñas recibe terapia ocupacional, 32% psicología, 10% apoyo pedagógico y 6.7% fisioterapia al igual que fonoaudiología. El grupo de niños y niñas evaluados en su mayoría llevan, en alguno de los tratamientos, más de dos años. En el estudio, el promedio de edad en que más se recibe tratamiento farmacológico es 9.2, y apoyo terapéutico es 8.44.

Determiné también el nivel económico de los niños y niñas, encontrando que en su mayoría —más del 60%— se ubicaron en ingresos bajos menores a 3 salarios mínimos mensuales.

Validez de contenido y apariencia del cuestionario: A partir de la evaluación por juicio de expertos, debí revisar y replantear 18 preguntas del instrumento, de acuerdo con las sugerencias, realizando cambios en el contenido de estos ítems pero conservando su claridad semántica y su correspondencia con el constructo teórico. La validez de contenido y apariencia fue buena y permitió la construcción de la versión final del cuestionario.

Versión final del cuestionario: Diseñé El CLARP-TDAH Padres (Cuestionario para Limitaciones en la Actividad y Restricciones en la Participación en TDAH Versión Padres), con 7 dominios y 39 ítems (Tabla Nº 1 y Tabla Nº 2), los cuales consisten en preguntas cerradas donde se califica de 0 a 4 el grado de dificultad de los niños y las niñas con TDAH para el desempeño en diferentes situaciones desde la actividad y la participación. Codifiqué cada dominio como "a" o "p", según lo considerara como actividad (a) o participación (p).

Tabla Nº 1.
Distribucion por dominios e ítems del CLARP-TDAH Padres (Cuestionario para Limitaciones en la Actividad y Restricciones en la participación en TDAH versión Padres)

CUESTIONARIO / DOMINIO	NUMERO DE ÍTEMS
CUESTIONARIO COMPLETO	39
APRENDIZAJE Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	6
TAREAS Y DEMANDAS GENERALES	3
COMUNICACIÓN	3
AUTOCUIDADO	12
VIDA DOMÉSTICA	7
INTERACCIONES Y RELACIONES INTERPERSONALES	5
ÁREAS PRINCIPALES DE LA VIDA Y VIDA COMUNITARIA SOCIAL Y CÍVICA	3

Tabla Nº 2.
Dominios e ítems del CLARP-TDAH Padres

DOMINIOS / ÍTEMS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
APRENDIZAJE Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	
A110 MIRAR	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para ver y detallar cosas, por ejemplo, descubrir los detalles de un objeto al mirarlo ?
A115 ESCUCHAR	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para escuchar y distinguir sonidos, por ejemplo, responder cuando lo llaman?
A120I EXPERIENCIA DEL GUSTO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para distinguir sabores, por ejemplo, salado y dulce?
A120II EXPERIENCIA DEL TACTO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para reaccionar ante un estímulo táctil, por ejemplo, su comportamiento cambia ante un roce en su piel?
A120III EXPERIENCIA DEL OLFATO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para reaccionar ante los olores, por ejemplo, su comportamiento se altera ante un olor desagradable?
A1550 ADQUISICIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para aprender acciones elementales, por ejemplo, el uso de los cubiertos?
TAREAS Y DEMANDAS GENERALES	
A2302 COMPLETAR LA RUTINA DIARIA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para completar la rutina diaria, por ejemplo, levantarse, vestirse, desayunar y salir al colegio?
A2303 DIRIGIR EL PROPIO NIVEL DE ACTIVIDAD	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para organizar el tiempo necesario para sus obligaciones diarias, por ejemplo, distribuir tiempo en las tareas escolares y el juego?
A2401 MANEJO DEL ESTRÉS	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para sobrellevar la presión o estrés asociado a la realización de tareas, por ejemplo, un examen en el colegio?
COMUNICACIÓN	
P3151 COMUNICACIÓN RECEPCIÓN DE SEÑALES Y SÍMBOLOS	Su alumno/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para comprender el significado de señales y símbolos, por ejemplo, una alarma, una sirena o un semáforo?
P330 HABLAR	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para expresar frases (hablar) y ser entendido por las otras personas?
P3350 PRODUCCIÓN DE LENGUAJE CORPORAL	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para expresarse a través de movimientos corporales y gestos faciales, por ejemplo, movimientos de las manos para acompañar lo que dice?

AUTOCUIDADO	
A5100 LAVAR PARTES INDIVIDUALES DEL CUERPO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para lavarse con agua y jabón una parte del cuerpo, por ejemplo, manos, cara, pies?
A5101 LAVAR TODO EL CUERPO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para lavarse con agua y jabón todo el cuerpo, por ejemplo, darse una ducha completa?
A5102 SECARSE	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para secarse el cuerpo?
A5201 CUIDADO DE LOS DIENTES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para cuidar los dientes, por ejemplo cepillarlos?
A5202 CUIDADO DEL PELO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para peinarse?
A5300 REGULACIÓN DE LA MICCIÓN	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para realizar las actividades relacionadas con el orinar, por ejemplo, indicar la necesidad, adoptar la postura adecuada, acudir al lugar adecuado, manipular la ropa o limpiarse?
A5301 REGULACIÓN DE LA DEFECACIÓN	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para realizar las actividades relacionadas con el defecar, por ejemplo, indicar la necesidad, adoptar la postura adecuada, acudir al lugar adecuado, manipular la ropa o limpiarse?
A5400 PONERSE LA ROPA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para vestirse adecuadamente?
A5401 QUITARSE LA ROPA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para desvestirse?
A5402 PONERSE CALZADO	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para amarrarse los zapatos?
A550 COMER	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para realizar las acciones relacionadas con el comer los alimentos servidos, por ejemplo, abrir frascos, cortar, usar cubiertos, llevar a la boca?
A560 BEBER	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para realizar las acciones relacionadas con el beber, por ejemplo, abrir botellas y latas, sujetar el vaso o pitillo, llevarlos a la boca?
VIDA DOMÉSTICA	
P6300 PREPARAR COMIDAS SENCILLAS	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para preparar comidas sencillas, por ejemplo, un sándwich?
P6400 LAVAR Y SECAR ROPA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para lavar ropa a mano y tenderla para que se seque al aire?

P6401 LIMPIAR LA ZONA DE COCINA Y LOS UTENSILIOS	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para limpiar la cocina y sus utensilios, por ejemplo, limpiar las mesas y lavar los platos ?
P6402 LIMPIEZA DE LA VIVIENDA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para limpiar su cuarto, por ejemplo, ordenar y quitar el polvo?
P6405 ELIMINACIÓN DE LA BASURA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para eliminar la basura de la casa, por ejemplo, recogerla y usar los basureros?
P6505 CUIDADO DE LAS PLANTAS INTERIORES Y EXTERIORES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para cuidar las plantas dentro y fuera de la casa, por ejemplo, regarlas?
P6506 CUIDADO DE LOS ANIMALES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para cuidar los animales domésticos y las mascotas, por ejemplo, alimentarlos, limpiarlos, cepillarlos?
INTERACCIONES Y RELACIONES INTERPERSONALES	
P7100 RESPETO Y AFECTO EN LAS RELACIONES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para ser respetuoso con las personas?
P7102I TOLERANCIA EN LAS RELACIONES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para llevarse bien con otras personas?
P7601 RELACIONES HIJO PADRE	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para mantener una relación adecuada con los padres, por ejemplo, respetar y obedecer?
P7602 RELACIONES FRATERNALES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para mantener una relación adecuada con sus hermanos?
P7603 RELACIONES CON OTROS FAMILIARES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para mantener una relación adecuada con otros miembros de la familia, por ejemplo abuelos, tíos, primos?
ÁREAS PRINCIPALES DE LA VIDA Y VIDA COMUNITARIA, SOCIAL Y CÍVICA	
P810 EDUCACIÓN NO REGLADA	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para aprender enseñanzas dadas por los padres y otros familiares, por ejemplo, consejos de buen comportamiento?
P9204 AFICIONES	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para participar en pasatiempos, por ejemplo, coleccionar objetos, jugar video juegos, usar INTERNET?
P9205 SOCIALIZACIÓN	Su hijo/a, en el último mes, ¿Cuánta dificultad ha tenido para participar en reuniones informales o casuales con otras personas, por ejemplo, visitar amigos o familiares?

Consistencia interna del cuestionario: Mediante coeficiente alfa de Cronbach obtuve la consistencia del cuestionario completo CLARP-TDAH Padres con un valor de 0.74, considerado adecuado. Respecto a los dominios, resalto la consistencia interna de Tareas y Demandas Generales, Autocuidado y Vida Doméstica, con valores alfa superiores a 0.6 (Tabla Nº 3).

Tabla Nº 3.
Valores del coeficiente Alfa de Cronbach para el CLARP-TDAH Padres y cada uno de sus dominios

CUESTIONARIO / DOMINIO	NÚMERO DE ÍTEMS	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH
CUESTIONARIO COMPLETO	39	0.74
APRENDIZAJE Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	6	0.49
TAREAS Y DEMANDAS GENERALES	3	0.7
COMUNICACIÓN	3	0.48
AUTOCUIDADO	12	0.81
VIDA DOMÉSTICA	7	0.6
INTERACCIONES Y RELACIONES INTERPERSONALES	5	0.47
ÁREAS PRINCIPALES DE LA VIDA Y VIDA COMUNITARIA SOCIAL Y CÍVICA	3	0.45

4. Discusión y Conclusiones

En términos generales, encuentro que los padres y las madres brindan información adecuada a través de la técnica de entrevista, la cual es fiable para identificar consecuencias en el funcionamiento de niños y niñas con TDAH (Ortiz & Acle, 2006); por lo tanto, es clara la importancia de llevar a cabo procesos de valoración funcional que permitan evidenciar el impacto en los diferentes contextos como el familiar, especialmente respecto a resultados a largo plazo y no solamente a los síntomas a corto plazo (Loe & Feldman, 2007; Brown & Perrin, 2007). De acuerdo con Lollar (2008), dicha situación permite dirigir la discusión alrededor de la función, la deficiencia y los resultados a largo plazo, y su medición en niños y niñas con TDAH, reconociendo que la medición del funcionamiento del niño o niña es más útil que describir síntomas, especialmente para la planeación de intervenciones. Con el estudio se logra dar un paso respecto a la evaluación de la funcionalidad y el funcionamiento de los niños y las niñas con TDAH, utilizando la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la OMS, permitiendo trascender a las consecuencias personales, familiares, de amistades y vida social (Üstün, 2007).

Si bien no enfoqué el estudio hacia la caracterización de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de los niños y niñas diagnosticados, es interesante reconocer y analizar la tendencia en cuanto a las principales consecuencias del TDAH en la muestra poblacional estudiada, en la cual se evidencian mayores dificultades en los dominios de Aprendizaje y aplicación del conocimiento, Tareas y demandas generales, Autocuidado e Interacciones, y Relaciones interpersonales; dominios igualmente referidos por Üstün (2007) y Hoza (2007). El dominio donde encontré predominio de la calificación "No aplica", fue el de Vida doméstica, lo cual coincide con otros estudios donde se ha aplicado la CIF en la población infantil (Battaglia, Russo, Bolla, Chiusso, Bertelli & Pellegri, 2004). En los resultados del estudio llama la atención

que en algunos niños y niñas no se evidenciaron importantes limitaciones ni restricciones, lo que comprueba aun más que las características personales y el contexto mismo moldean y determinan su desempeño. Para estos pocos casos, la presencia de los tres síntomas (inatención, hiperactividad e impulsividad) al parecer no genera un impacto negativo importante en su funcionamiento. Esta situación también suscita una reflexión relacionada con el nuevo concepto de TDAH a abordar para el DSM-V (Loe & Feldman, 2007; Barkley, 2009), donde se cuestiona su caracterización y donde probablemente habrá cambios sustanciales desde su formato categorial y teórico (Sergeant, 2005).

Llama la atención que dentro de los criterios diagnósticos DSM-IV, el criterio C se refiere a que las manifestaciones deben producirse en múltiples contextos como el hogar, la escuela y situaciones sociales en general, pero en el estudio encuentro que no es del todo frecuente que los niños y las niñas desplieguen el mismo nivel de limitaciones y restricciones en el hogar, tal como se refiere en otros estudios (Biederman, Gao, Rogers & Spencer, 2006).

Para el interés particular del estudio, cabe reconocer que el valor aceptable de consistencia interna del cuestionario podría estar influido directamente por los padres y madres como informantes (Ortiz & Acle, 2006), donde se analiza si la cuestión es si ellos y ellas tienen formas distintas de conceptualizar las conductas, posiblemente debido a los estilos parentales o pautas de crianza, siendo más o menos rigurosos en la descripción de dificultades o fortalezas en el funcionamiento y desempeño de sus hijos e hijas. Esta información provista por los padres y madres puede interpretarse de manera diferente como reflejo de las diferencias conductuales ocasionadas por el ambiente y las interacciones diferenciales entre el niño o niña y quien informa (Ortiz & Acle, 2006; Steele, Forehand & Devine, 1996; Stanger & Lewis, 1993; Bird, Gould & Staghezza, 1991; Mitsis, McKay, Schulz, Newcorn & Halperin, 2000; Jensen, Rubio, Canino, Bird, Dulcan & Schwab-Stones, 1999; Montiel & Peña, 2001).

Los resultados acertados de consistencia interna para la evaluación de los dominios de la CIF pueden relacionarse, entre otros aspectos, con que fue construida con base en dominios específicos y códigos de esta clasificación, resultados similares a los encontrados en otros estudios donde se ha evaluado a niños y niñas con diversas situaciones cognitivas, motoras y comportamentales (Kronk, Ogonowsk, Rice & Feldman, 2005; Battaglia, Russo, Bolla, Chiusso, Bertelli & Pellegri, 2004). Sin embargo, respecto a los valores bajos del coeficiente de Cronbach en algunos de los dominios, es importante continuar el fortalecimiento del cuestionario para padres y madres, y realizar otros procesos investigativos de validación y confiabilidad; además será importante continuar proyectos a futuro con el uso de la CIF en niños, niñas y jóvenes (World Health Organization, 2007) como herramienta para abordar el desarrollo infantil. Las aplicaciones de la CIF son diversas; entre ellas se reconocen sus utilidades como herramienta estadística para la recolección y registro de información y datos, como herramienta investigativa para medir resultados en el ámbito de la salud y los factores contextuales, como herramienta clínica en la valoración de necesidades para establecer tratamientos a condiciones específicas de salud y procesos de rehabilitación, como herramienta educativa para aumentar la toma de conciencia de la sociedad en la puesta en marcha de actividades sociales y como herramienta de política social para la planificación de sistemas de seguridad social, y el diseño e implementación de políticas públicas desde diferentes ámbitos.

Abordar el TDAH bajo el modelo de la CIF, permite aportar un nuevo sistema de clasificación y de codificación a los elementos esenciales que lo caracterizan, definiendo las repercusiones de la salud y de los estados de salud que se pueden generar.

El diseño, validación y consistencia interna de un nuevo instrumento de evaluación de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en niños y niñas con TDAH, evidencia claramente a la CIF como un sistema relevante para su valoración integral, y prueba su aplicabilidad y confiabilidad en procesos de intervención en el Desarrollo Infantil. Se constituye en un adelanto y en un aporte investigativo en el campo de la salud y la rehabilitación, específicamente en coherencia con el interés de la OMS de caracterizar las condiciones de salud de las personas desde un modelo biopsicosocial y una estructura que permitan abordar los factores biológicos, personales y sociales desde el funcionamiento

humano, así como lo refieren Jette (2006) y Rauscher y Greenfield (2009) en sus publicaciones sobre la relación e importancia de la CIF, para los procesos investigativos y de intervención desde diferentes disciplinas como la fisioterapia. También el instrumento permite identificar problemas y dificultades específicas y relevantes, facilitando diseñar el plan más apropiado de intervención desde las diversas disciplinas que intervienen a los niños y las niñas con TDAH (Steiner, Ryser, Huber & Uebelhart, 2002); esto, al mismo tiempo logra apoyar la utilidad de la CIF, en cuanto a aportar a un lenguaje común, estandarizado, fiable y aplicable transdisciplinar y transculturalmente, que permita describir los elementos importantes de la salud y el desarrollo integral en esta población.

El CLARP-TDAH Padres puede ser aplicado por diferentes profesionales y por el personal que interviene a los niños y niñas con TDAH, entre ellos: médicos y médicas, psicólogos y psicólogas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, fonoaudiólogos y fonoaudiólogas, educadores y educadoras especiales, y docentes. En tal sentido, favorece la intervención interdisciplinaria e integral a los niños y niñas en busca de su proceso de rehabilitación; además permite evidenciar cambios en el curso del tiempo de evolución del trastorno.

Lista de referencias

American Academy of Pediatrics. Commitee on Quality Improvement and Subcommitte on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (2001). Clinical Practice Guideline: Diagnosis and evaluation of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics, 105,* pp. 1158-1170.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition*. Washington: American Psychiatric Association.

Arriada-Mendicoa, N. & Otero-Siliceo, E. (2000). Síndrome de atención deficitaria. Aspectos básicos del diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología, 31,* pp. 845-851.

Barkley, R. A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de Neurología, 48* (Supl. 2), pp. 101-106.

Battaglia, M., Russo, E., Bolla, A., Chiusso, A., Bertelli, S., Pellegri A., et al. (2004). International Classification of Functioning, Disability and Health in a cohort of children with cognitive, motor, and complex disabilities. *Development Medicine and Child Neurology, 46,* pp. 98-106.

Biederman, J., Gao, H. T., Rogers, A. K. & Spencer, T. J. (2006). Comparison of parent and teacher reports of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms from two placebo-controlled studies of atomoxetine in children. *Biological Psychiatry, 60,* pp. 1106-1110.

Bird, H. R., Gould, M. S. & Staghezza, B. (1991). Aggregating data from multiple informants in child psychiatry epidemiological research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31,* pp. 78-85.

Brown, R. T. & Perrin J. M. (2007). Measuring Outcomes in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Ambulatory Pediatrics,7,* pp. 57-59.

Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología, 46,* pp. 365-372.

Cornejo, J. W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H. et al. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología, 40,* pp. 716-722.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology, 78,* pp. 98-104.

Fernández, M. & López, M. (2004). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: ¡al abordaje! *Revista Pediatría de Atención Primaria,* 6, pp. 421-432.

García-Pérez, A., Expósito-Torrejón, J., Martínez-Granero, M. A., Quintanar-Rioja, A. & Bonet-Serra, B. (2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Revista de Neurología, 41,* pp. 517-24.

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics, 7,* (Supl. 1), pp. 101-106.

Jensen, P. S., Rubio Stipec, M., Canino, G., Bird, H. R., Dulcan, M. K., Schwab-Stones, M. E.,

et al. (1999). Parent and child contributions to diagnosis of mental disorder: are both informants always necessary? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38,* pp. 1569-1579.

Jette, A. M. (2006). Toward a common language for function, disability, and health. *Physical Therapy, 86,* pp. 726-734.

Kronk, R., Ogonowski, J., Rice, C. & Feldman, H. (2005). Reliability in assigning ICF codes to children with special health care needs using a developmentally structured interview. *Disability and Rehabilitation, 27*, pp. 977– 983.

Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD: literature review and proposal for future research. *Ambulatory Pediatrics, 7,* (Supl. 1), pp. 82-90.

Lollar, D. (2008). Function, impairment, and Long-term outcomes in children with ADHD and how to measure them. *Pediatric Annals, 37,* pp. 28-36.

Mitsis, E. M., McKay, K. E., Schulz, K. P., Newcorn, J. P. & Halperin, J. M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM IV attentiondeficit/ hyperactivity disorder in a clinic referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39,* pp. 308-313.

Montiel-Nava, C. & Peña, J. A. (2001). Discrepancia entre padres y profesores en la evaluación de problemas de conducta y académicos en niños y adolescentes. *Revista de Neurología, 32,* pp. 506-511.

Ortiz, J. & Acle, G. (2006). Diferencias entre padres y maestros en la identificación de síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños mexicanos. *Revista de Neurología, 42,* pp. 17-21.

Pineda, D. A., Henao, G. C., Puerta, I. C., Mejía, S. E., Gómez, L. F., Miranda, M. L., et al. (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología, 28,* pp. 361-365.

Pineda, D. A., Kamphaus, R. W., Mora, O., Puerta, I. C., Palacio, L. G., Jiménez, I., et al. (1999). Uso de una escala multidimensional para padres de niños de 6 a 11 años en el diagnóstico de deficiencia atencional con hiperactividad. *Revista de Neurología, 28,* pp. 952-959.

Pineda, D. A., Lopera, F., Henao, G. C., Palacio, J. D., Castellanos, F. X., Grupo de investigación Fundema (2001). Confirmación de la alta prevalencia del trastorno por déficit de atención en una comunidad colombiana. *Revista de Neurología, 32,* pp. 1-6.

Rauscher, L. & Greenfield, B. H. (2009). Advancements in contemporary physical therapy research: use of mixed methods designs. *Physical Therapy, 89,* pp. 91-100.

Sergeant, J. (2005). Are we ready for endophenotypes in attention deficit hyperactivity disorder? *Revista Brasileira de Psiquiatría, 27,* pp. 262-263.

Stanger, C. & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology, 22,* pp. 107-115.

Steele, R., Forehand, R. & Devine, D. (1996). Adolescent social and cognitive competence: crossinformant and intraindividual consistency across three years. *Journal of Clinical Child Psychology, 25,* pp. 60-65.

Steiner, W., Ryser, L., Huber, E. & Uebelhart, D. (2002). Use of the ICF model as a clinical problem-solving tool in physical therapy and rehabilitation medicine. *Physical Therapy, 11,* pp. 1098-1107.

Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn´t matter. *Journal of Personality Assessment, 80,* pp. 217-222.

Ustün, T. B. (2007). Using the international classification of functioning, disease and health in attention-deficit/hyperactivity disorder: separating the disease from its epiphenomena. *Ambulatory Pediatrics, 7*(1 Suppl.), pp. 132-139.

Vásquez-Barquero, J. L., Herrera, S., Vásquez, E. & Gaite, L. (2006). Cuestionario para la evaluación de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud – WHO DAS II Versión española del World Health Organization Disability Assessment Schedule II. Madrid: Ministerio de Trabajo de Asuntos Sociales. Imserso.

World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (2001). Geneva: WHO.

World Health Organization (1992). The tenth revision of the International Classification of Diseases and related Health Problems. Geneva: WHO.

Worlk Health Organization (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth. Geneva: WHO.

Referencia:

Luisa Matilde Salamanca, "Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1117 - 1129.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México*

Juana María Meléndez*
Profesora Investigadora Titular del Departamento de Estudios Sociales del Sistema Alimentario, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC (Ciad AC). Hermosillo, Sonora, México.

Gloria María Cañez**
Profesora Investigadora del Departamento de Estudios Sociales del Sistema Alimentario, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC (Ciad AC). Hermosillo, Sonora, México.

Hevilat Frías***
Estudiante de la Maestría en Desarrollo Regional del Ciad AC, Hermosillo, Sonora, México.

Primera versión recibida mayo 10 de 2010; versión final aceptada junio 24 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Este trabajo tiene como objetivo identificar los factores sociales asociados con la obesidad y con los comportamientos alimentarios de riesgo en un grupo de niños y niñas de 7 a 12 años de edad, en Hermosillo, Sonora, México. Los resultados muestran que el 40% de la población estudiada presentó sobrepeso y obesidad; el 39 % tuvo predisposición a prácticas alimentarias de riesgo y el 30% ya presentaba dichos rasgos. Se encontró que el miedo a la obesidad y la obsesión por la delgadez, la ansiedad por los alimentos consumidos, las prácticas alimentarias restrictivas, así como la presión social sobre la imagen corporal, fueron los principales factores asociados con los comportamientos alimentarios de riesgo en la niñez.*

Palabras clave: Comportamiento alimentario, prácticas de riesgo, factores sociales, obesidad infantil, México.

Comportamento alimentário e obesidade infantil em Sonora, México

• ***Resumo:*** *Este trabalho tem como objetivo identificar os fatores sociais associados com a obesidade e com os comportamentos alimentares de risco num grupo de meninos e meninas de 7 a 12 anos de edade, em Hermosillo, Sonora, México. Os resultados mostram que o 40% da população estudiada apresentou sobrepeso e obesidade; o 39% teve predisposição às práticas alimentares de risco e o 30% já apresentava estas características. Se achou que o medo à obesidade e a obsessão com a magreza, a ansiedade pelos alimentos consumidos, as práticas alimentares restritivas, assim como a pressão social sobre a imagem corporal, foram os principais fatores associados com os comportamentos alimentares de risco na infância.*

Palavras-chave: comportamento alimentar, práticas de risco, fatores sociais, obesidade infantil, México.

Food behavior and infantile obesity in Sonora, Mexico

• ***Abstract:*** *The aim of this paper is to identify some of the social factors associated with the occurrence of obesity and food behavior disorders in children of both sexes from the ages of 7-12 years in the city of Hermosillo, Sonora, Mexico. Results showed that 40% of the target population is overweight or obese. On the other hand,*

---

* En este artículo presentamos parte de los resultados obtenidos del proyecto "Determinantes bioculturales y sociales que condicionan el comportamiento alimentario y el riesgo de obesidad", que ha sido apoyado por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC., con número de registro 6607_1 y como responsable la Dra. Juana María Meléndez. Inició en junio de 2007 y finalizó en junio de 2009.

** Ingeniera en bioquímica en alimentos por el Instituto Tecnológico de Durango, Maestra en Ciencias con especialidad en Nutrición y Alimentos por parte del Ciad AC y Doctora en Ciencias con especialidad en Bioantropología y Salud por la Universidad de Granada, España. Correo electrónico: jmelendez@ciad.mx

*** Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Correo electrónico: gloria@ciad.mx

**** Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Chihuahua, México. Correo electrónico: hevilat@gmail.com

39% of the children show a tendency to behave in a risky way towards food, while 30% is already at risk. We found that the main factors related to behavioral food risk among children are: fear to become obese and obsession for slimness, anxiety due to food consumption, calorie restrictive eating as well as the social pressure over the ideal body image.

Keywords: food behavior, food-behavior disorders, social factors, child obesity, Mexico.

-1. Introducción. -2. Comportamientos alimentarios: la alimentación como cultura. -3. Metodología: sobre la muestra, el procedimiento y los instrumentos aplicados. -4. Resultados. -5. Consumo de alimentos y factores que inciden en el comportamiento alimentario en la niñez. -6. Conclusiones y reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las transformaciones que la sociedad humana ha sufrido en las últimas tres o cuatro décadas, a nivel mundial, han tenido grandes efectos en todos los ámbitos. En el marco de la globalización,[1] el avance tecnológico y científico ha tenido una profunda influencia en el desarrollo del mercado y la industria alimentaria. Uno de los campos en los que se observa este acelerado proceso es en el tema alimentario. Nos encontramos ante un fenómeno de gran complejidad que ha ido transformando profundamente la manera como nos alimentamos, y en el que inciden factores económicos y políticos que han coadyuvado a la imposición de nuevos patrones de producción, comercialización y consumo por parte de las grandes corporaciones transnacionales.

Muñoz (2006, p. 260) señala que los hábitos alimentarios, en muchos casos, están siendo modulados universalmente por una oferta globalizada y uniforme de alimentos que ha empobrecido la dieta —este fenómeno tiene implicaciones en cuanto a la calidad de la alimentación— de la mayoría de las poblaciones; además de que tiene un efecto negativo en el mantenimiento de la biodiversidad agrícola, lo que ha conducido a la desaparición de ciertas variedades o especies de productos alimentarios dentro de la oferta al consumidor.

En los mercados locales se encuentra una gran diversidad de productos, muchos de ellos de origen extranjero o de otras regiones, lo que ha influido en el surgimiento de nuevas preferencias y hábitos en la alimentación, así como en el abandono o disminución del consumo de dietas tradicionales a cambio de otras más comerciales; lo que se observa tanto en el medio urbano como en el rural.

En este sentido, han ocurrido profundas transformaciones que han afectado a los sistemas alimentarios locales en sus prácticas, contenido e ideología, y el proceso de transmisión e incorporación de nuestro propio modelo —alimentario— se complica (Carrasco, 2003, p. 43). La complejidad de este problema tiene que ver con el hecho de que el sistema alimentario "[…] *depende de y afecta al resto de sistemas —económico, político, familiar, cultural— que están articulando cada realidad social"* (Gracia, 2003, p. 18).

De ahí la importancia de tomar en cuenta los contextos para la comprensión de los cambios en la alimentación y en los comportamientos alimentarios. Durán (2006, p. 48) afirma que la alimentación se contextualiza en un momento histórico concreto y reproduce la dinámica y las transformaciones que está sufriendo la sociedad. Aquí cabe agregar que el medio ambiente y la economía han sido los principales formadores de las pautas alimentarias de la mayoría de las poblaciones durante gran parte de la historia; sin embargo, no puede dejarse de lado la importancia que guarda la realidad nutricional y su relación con los aspectos biológicos, ecológicos y culturales (Anderson, 2005, pp. 69, 82 y 83).

2. Comportamientos alimentarios: la alimentación como cultura

La alimentación está íntimamente ligada al entorno social y al medio ambiente, es decir, a los correspondientes *escenarios alimentarios*[2] que

[1] Entendemos como globalización el amplio proceso de transformaciones sociales, incluyendo el crecimiento del comercio, inversiones, viajes y redes informáticas, en el que numerosas fuerzas entrecruzadas están haciendo que las fronteras de todo tipo y a todos los niveles sean más permeables que nunca (Contreras & Gracia, 2005, p. 405).

[2] Retomamos a Montecino (2006, p. 26) quien propone que *"[…] más allá, o más acá, de las consideraciones biológicas ligadas a la sobrevivencia, las distintas sociedades humanas han construido un "escenario alimenticio" en el cual juegan y se entrecruzan*

han sido construidos y que han evolucionado a través de la relación entre los individuos de una sociedad determinada, y entre éstos y la naturaleza y los recursos comestibles que les rodean. En ellos, la cultura tiene un papel fundamental pues, como Anderson (op. cit. p. 69) menciona, ésta provee de un amplio conocimiento y de normas sobre las que se construyen las maneras de alimentarse, en donde la intención y acción individual también participan en la elección del consumo alimentario[3].

En este sentido, la naturaleza del acto de alimentarse es, además de biológica, social y eminentemente cultural y, como Mintz (2003, p. 28) señala, el acto de comer es más que el simple hecho de ingerir los alimentos. Como humanos tenemos que satisfacer la necesidad biológica de saciar el hambre, pero el consumo de los alimentos también está asociado a las necesidades sociales y culturales propias del entorno en el que vivimos. De esta manera, el acto de alimentarse constituye un elemento básico para mantener la vida, que es común a todos los seres vivos, pero que reviste de una especial importancia entre los humanos por estar cargado de simbología, representaciones y normas que nacen de la cultura (Hubert, 2007, p. 9).

A partir de la interacción entre estos aspectos biológicos, socioeconómicos y culturales, es que se va constituyendo la cultura alimentaria de un pueblo (Meléndez & Cañez, 2008, p. 265), es decir, el conjunto de representaciones, creencias, conocimientos y prácticas heredadas y/o aprendidas, que están asociadas a la alimentación y que son compartidas por los individuos de una cultura dada o de un grupo social determinado (Contreras & Gracia, *op. cit*. p. 96) En otras palabras, la cultura alimentaria refiere

> […] *al conjunto de actividades establecidas por los grupos humanos para obtener del entorno los alimentos que posibilitan su subsistencia, abarcando desde el aprovisionamiento, la producción, la distribución, el almacenamiento, la conservación y la preparación de los alimentos hasta su consumo, e incluyendo todos los aspectos simbólicos y materiales que acompañan las diferentes fases de este proceso* (Gracia, 2003, o*p. cit.* p. 17).

Es en este ámbito de la cultura alimentaria contemporánea donde hay que comprender los comportamientos alimentarios y las enfermedades asociadas a ellos, como es el caso de la obesidad, en el entendido de que esta enfermedad tiene orígenes y consecuencias sociales como señalan De Garine y Pollock (1994), Sobal (1995) y Poulain (2002). Además es considerada como un trastorno cultural (Gracia, 2003, p. 17), y se considera que está ligada a una causalidad genética y familiar (Apfeldorfer, 1995).[4] De aquí la importancia de comprender la alimentación humana como un fenómeno relacionado con la condición biológica, social y cultural de los individuos.

2.1 El problema

Desde diversos enfoques disciplinarios y con diferentes grados de profundidad se ha intentado explicar algunas de las características y la problemática común de la alimentación en la sociedad actual. Su importancia ha ido en ascenso debido quizás a que cada vez más el simple acto de alimentarse no sólo constituye en sí mismo un fenómeno cultural que nutre identidades, sino que además se ha convertido en un hecho polémico que pone en riesgo la salud de las personas. Su estrecha asociación con aspectos políticos, ecológicos, biogenéticos, nutrimentales y biotecnológicos, aparecida en el curso de la fase actual de la modernidad, ha obligado a poner especial atención en la reestructuración de los sistemas productivos y en la comercialización de alimentos, así como en sus implicaciones sobre el consumo. Las nuevas tendencias van dirigidas hacia la recomposición global y local de los sistemas alimentarios, la incorporación de nuevos productos y la homogeneización de la dieta; lo cual ha ido generando, transformando, estructurando y actualizando diversas concepciones de producción, de preferencia y de consumo de alimentos (Meléndez & Sandoval, 2008, p. 11).

Desde un punto de vista socioantropológico, lo anterior representa un cambio cultural de grandes dimensiones que modifica los fundamentos materiales y simbólicos de la alimentación y, con

un conjunto de elementos que se desplazan desde lo fisiológico a lo simbólico, pasando por los gustos, la estética, las técnicas, los protocolos, siempre atravesados por la construcción y reproducción de las diferencias sociales (de género, edad, clase, etc.) que la cocina expresa desde un lenguaje prístino y común".

[3] Este mismo autor menciona también otros factores subconscientes o inconscientes como determinantes del consumo (Id.).

[4] Estos cinco autores son citados por Contreras y Gracia (*op. cit.* p. 320).

ello, las prácticas sociales que le dan sustento.

La industria alimentaria, junto con grandes corporativos que se vinculan en las distintas fases del sistema alimentario, ha ido trastocando las bases de las que ha dependido por varias generaciones la dieta tradicional. Junto a ello se observa un rápido proceso de urbanización, de homogeneización y de la aparición de distintos tipos de espacios sociales alimentarios.[5]

Se trata de una transición alimentaria, un proceso en donde se produce simultáneamente una desaparición/sustitución y un proceso de adición de elementos que afectan al sistema alimentario tanto en sus prácticas como en su valoración (Gracia, 1997, p. 173). Dentro de los factores que están involucrados en este proceso se encuentran factores económicos, ecológicos, políticos, culturales, sociales, que conforman los modos de vida.

Es posible conocer la manera como este proceso de transformación alimentaria se manifiesta en la vida diaria de la población y muy particularmente en su alimentación, mediante el estudio del comportamiento alimentario, que comprende los siguientes aspectos: preferencias, valores, conocimientos, consumo, horarios y lugares, aprovisionamiento, equipamiento doméstico, entre otros (Contreras & Gracia, *op. cit*. p. 255).

Nuestro interés por estudiar los comportamientos alimentarios parte de la aceptación de que las personas comunican lo que son a través de ellos (Jerome, 1969),[6] en el entendido de que la alimentación constituye un sistema de comunicación (Barthes, 1961 y Douglas, 1982) y de que no sólo es una colección de productos susceptibles de estudios estadísticos y dietéticos, sino que también constituye un complejo sistema de signos, un cuerpo de imágenes, un protocolo de usos, de situaciones y de comportamientos propios (Contreras & Gracia, *op. cit*. p. 86).[7] La relevancia de este tipo de estudios —sobre los comportamientos alimentarios— en el ámbito médico y académico es debido a que algunos trastornos y padecimientos relacionados con la alimentación se han convertido en una de las preocupaciones centrales de la salud a nivel mundial.

Dentro de los problemas de salud más preocupantes actualmente es el aumento de la obesidad en la mayoría de los países. La población con exceso de peso del planeta (más de 1 billón) superó al número de personas hambrientas (~ 600-700 millones) (Assoc. Press, 2006 y Katz, 2009, p. 254).[8] Lo que contrasta tremendamente con el dato que proporciona la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) en cuanto a que, de ese billón de individuos con exceso de peso, unos 400 millones sufren de obesidad (Atlas, 2006). Esta misma organización calcula que en 2015 habrá aproximadamente 2300 millones de adultos con sobrepeso y más de 700 millones con obesidad. Estos datos revelan la magnitud de este problema de salud, así como la urgencia de comprender el porqué del aumento tan significativo en la población, cuáles son los factores que están relacionados y cómo se expresa en la sociedad.

En México se tiene información proveniente de encuestas realizadas a nivel nacional (dos Encuestas Nacionales de Nutrición de 1988 y 1999 y la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006, pp. 75 y 76), en las que se da cuenta de la polarización epidemiológica que actualmente vive nuestro país: por un lado altas cifras de desnutrición y anemia y, por el otro, aumentos sin precedentes de sobrepeso y obesidad en niños y niñas en edad escolar, adolescentes y sujetos adultos. El 26% de los escolares en México y uno de cada tres adolescentes presentan exceso de peso, es decir, la combinación de sobrepeso más obesidad, principalmente en la región norte del país.

Pensamos que la obesidad, por su complejidad, no puede ser explicada únicamente por el enfoque de la transición nutricional. Consideramos que además de ser un problema de orden biológico es el resultado de una interacción de éste con varios factores sociales, culturales y económicos. En este sentido, asumimos que la transformación alimentaria que ha sufrido nuestra sociedad en tan sólo tres o cuatro décadas, constituye uno de los cambios contemporáneos que posiblemente ha tenido consecuencias muy profundas dentro

[5] Poulain, Proenca y Pacheco, C. (2003, p. 245) propone el concepto de "espacio social alimentario" como una herramienta para el estudio de los modelos alimentarios, considerando la conexión bioantropológica de un grupo humano con su medio. Dicho espacio comprende seis dimensiones principales que se centran en varios espacios y sistemas: lo comestible, la producción de alimentos, lo culinario (la cocina), los hábitos de consumo alimentario, la temporalidad y las diferencias sociales.

[6] Citado por Contreras y Gracia, *op. cit*. p. 89.

[7] El alimento también se encarga de significar la situación en la que se usa (Ibíd. 91).

[8] En una nota reciente, el Programa Mundial de Alimentación (PMA) mencionó que el número de personas que padecen hambre en el mundo superará este año (2010), por primera vez en la historia, la cifra de mil millones de individuos.

de la cultura y el estilo de vida de la población, principalmente en la zona urbana.

En Sonora, estado fronterizo que se localiza en la región noroeste de México, se observan rasgos de esta transformación alimentaria que se presenta en la mayoría de los países industrializados; se dan factores como una mayor urbanización de la dieta, delocalización y una tendencia a la homogenización alimentaria, así como una mayor oferta alimentaria y un estilo de vida más sedentario.[9] Cabe mencionar que la presencia de estos factores, en especial la tendencia a la homogenización, no significa que no exista en las familias y en la propia sociedad sonorense, una gran diversidad de formas de comensalidad y de prácticas alimentarias.

Por otro lado, Sonora es uno de los Estados en donde se presentan las mayores prevalencias de sobrepeso y obesidad en el país, siendo la población infantil una de las más afectadas. La gravedad de este problema se hace evidente por el hecho de que tres de cada diez niños o niñas sonorenses padece de sobrepeso y obesidad (Ensanut, 2006, p. 81). De igual manera, uno de cada diez niños en Sonora presenta baja talla (-2DS), lo que hace evidente que en este grupo de población se observa una doble carga de la malnutrición, tanto por defecto como por exceso (Ibíd. 83).

En un estudio realizado en Sonora en población infantil de 6 a 12 años, se encontraron resultados mayores de sobrepeso (11.3% a 23.0%) que de obesidad (6.3% a 15.9%), principalmente en el municipio de Hermosillo, y no se encontraron diferencias significativas por sexo (Ramírez & cols., 2006). Dentro de este municipio se encuentra la ciudad de Hermosillo, actual capital del estado[10]. En esta ciudad, las enfermedades relacionadas con la alimentación y una vida sedentaria constituyen uno de los principales problemas de salud pública, como lo es la obesidad y la diabetes principalmente. Las condiciones favorables para un ambiente obesogénico y para la aparición de una compleja epidemiología en la entidad, ya estaban presentes desde años atrás, de acuerdo con un estudio realizado durante los años noventa por Valencia y cols. (1998, p. 30), quienes encontraron que la composición de la dieta sonorense era propicia para el desarrollo de enfermedades cardiovasculares por la alta proporción de grasa animal (en especial grasa saturada). Se encontró también que el consumo de productos cárnicos resultó ser más alto en relación con los reportados en otros Estados del sur del país (Ibíd. p. 19). También se registró un alto consumo de refrescos embotellados y una escasa inclusión de frutas y hortalizas en la dieta (Ibíd. pp. 19 y 22). Estos mismos autores señalan que el perfil epidemiológico de la región noroeste de México apunta hacia el aumento de enfermedades de tipo crónico-degenerativas relacionadas con el estilo de vida y con una dieta con exceso de macronutrimentos, principalmente grasa y proteína de origen animal, y un consumo inadecuado de ciertos micronutrimentos (Ibíd. p. 31).

Lo que se quiere enfatizar es que tanto en el estado como en la ciudad de Hermosillo, nos encontramos ante un ambiente urbano, obesogénico, en el que la influencia de la globalización ha propiciado la aceptación de una dieta más industrializada y un estilo de vida cada vez más sedentario. Pensamos que este proceso de transformación alimentaria tiene como una de sus manifestaciones en la ciudad, la presencia de enfermedades de tipo metabólico como la diabetes y la obesidad, en adultos, adolescentes, niñas y niños. Los problemas de obesidad en la población infantil y adolescente han sido abordados desde un enfoque fundamentalmente nutricional, y no se han realizado estudios desde una perspectiva más social y cultural que involucren el estudio de los comportamientos alimentarios (Fischler & De Garine, 1988, p. 83) prevalecientes en una población con un ambiente obesogénico, ni se han hecho investigaciones que establezcan cuáles son los factores que están influyendo en ese comportamiento alimentario y cuáles son las consecuencias derivadas de la presión social que se ejerce para abatir la obesidad, en especial en la población infantil y adolescente.

Para los niños y niñas que sufren de obesidad, este padecimiento representa un serio problema en un medio social que está sujeto a los requerimientos de un desarrollo moderno, en el que la manera como percibimos el cuerpo está mediada por los imaginarios construidos y difundidos por la mercadotecnia y que responden principalmente a las necesidades de las grandes industrias y

[9] La delocalización alimentaria ha conducido a nuevos patrones de consumo y a un gran acceso de productos cuyo origen puede ser cualquier parte del mundo y fuera de la estacionalidad; lo que además se relaciona con la llamada *modernidad alimentaria,* caracterizada por la homogenización y urbanización de la dieta (Poggie & Lynch, 1975, p. vi).

[10] De acuerdo con el Inegi (2005), esta localidad es la decimonovena ciudad más grande del país con 641.791 habitantes.

corporaciones transnacionales. Se promueven prototipos corporales centrados en la aceptación social que privilegia la delgadez. Al respecto, cabe reflexionar sobre qué clase de contradicciones emergen de una sociedad que tiende a sobrevalorar la estética y la constitución física basadas en la delgadez, en un medio fundamentalmente obesogénico. Y nos preguntamos, ¿cuál es el comportamiento alimentario en la población infantil y qué factores se encuentran involucrados dentro de un contexto regional obesogénico?, y ¿cómo esta situación afecta a los niños de ambos sexos y su relación con los alimentos?

El estudio que aquí presentamos tiene como objetivo avanzar en la caracterización del comportamiento alimentario de una población con alta prevalencia de obesidad, con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los factores bioculturales y sociales asociados a éste y que están inmersos en el contexto local en las cuales se desarrolla este problema de salud.

Durante el transcurso del estudio trabajamos en responder a las preguntas anteriormente citadas, pero principalmente buscamos plantear nuevos interrogantes y temas de investigación que permitan abordar este tema a partir de nuevos enfoques.

También en el marco del problema de investigación nos planteamos la siguiente hipótesis: el comportamiento alimentario, en este medio obesogénico, ha sido influido de manera adversa en la población infantil, lo que se manifiesta en una desinformación nutricional, en la presencia de miedo a la obesidad, en el descontento por la propia imagen corporal, así como en la aparición de prácticas de riesgo[11] que pueden conducir a trastornos alimentarios.

3. Metodología: sobre la muestra, el procedimiento y los instrumentos aplicados

Uno de los grandes retos que se ha tenido en el estudio del tema alimentario ha sido —como lo señalan Fischler y De Garine (Ibíd. p. 84)— la aceptación de la conveniencia de superar la oposición entre dos campos del saber: las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza. Resulta pertinente utilizar la afirmación que estos mismos autores hicieron y que resume muy bien este problema: *Si el hombre es uno, las ciencias que intentan comprenderlo no pueden permanecer aisladas* (Ídem.).

Esta reflexión sirve de marco para subrayar la necesidad de una mirada que nos permita entender la íntima relación que existe entre lo biológico, lo social y lo cultural en el proceso de alimentación humana. El simple acto de comer, un aspecto tan fundamental para la vida de los individuos y de la sociedad, no puede ser comprendido sin tener presente dicha relación.

Por otra parte, los autores citados enfatizan en el hecho de que la alimentación no sólo está hecha de nutrientes, sino también de funciones sociales (Ídem). Además reconocen el carácter o naturaleza biológica y cultural de la alimentación al señalar que […] *los organismos humanos tienen representaciones mentales que modifican sus comportamientos, según reglas que todavía no comprendemos bien.* Y que […] *las sociedades humanas están constituidas por organismos biológicos que tienen necesidades y padecen inconvenientes* (Ídem).

A partir de estas consideraciones, inscribimos esta investigación en el campo de estudio de la antropología y la abordamos a partir de un enfoque biocultural, en el sentido de comprender que tanto la naturaleza biológica como el carácter social y cultural de los individuos, están entrelazados dialécticamente. Y que las raíces de las condiciones biológicas humanas, no sólo se refieren a problemas genéticos y adaptativos, sino también a la interacción de los procesos políticos y económicos y a las condiciones locales (Goodman & Leatherman, 1998, p. 5);[12] así como también a la presencia de condicionantes de índole cultural y a los efectos de su dinámica y transformación (Smith & Brooke, 1998, p. 451)[13]; además de reconocer la existencia de una dinámica dialéctica de lo biocultural, donde las relaciones sociales moldean aspectos del cuerpo de las personas y la alteración de las condiciones de estos cuerpos en torno a los

[11] Entendemos como prácticas de riesgo aquellas actitudes y acciones que los niños y niñas realizan en relación con su alimentación, que puedan propiciar algún trastorno alimentario como puede ser la anorexia, la bulimia, el miedo a la obesidad, entre otros, y por aquellas derivadas de una inadecuada información nutricional. Esto, en relación con la presión social y cultural que se está ejerciendo actualmente en la sociedad con la finalidad de abatir la obesidad y promover una imagen corporal delgada.

[12] Goodman y Leatherman enfatizan la integración de la perspectiva antropológica, política y económica —y la adaptación ecológica— para la construcción de una síntesis biocultural (Ídem).

[13] Aunque los objetivos de este estudio fueron más limitados, cabe citar la reflexión que hacen sobre la necesidad de nuevas perspectivas de investigación dentro de la antropología, en donde citan de manera más amplia la relevancia de abordar cómo las relaciones sociales influyen en la biología humana, y la importancia de incluir nuevos caminos para saber cómo los estados biológicos afectan la estructura social (Smith & Brooke, 1998, p. 451).

fenómenos sociales (Ibíd. p. 453).

En síntesis, partimos del precepto de que, tanto la naturaleza humana como el acto de comer, son fundamentalmente biosocioculturales; y el estudio de los comportamientos alimentarios de una población, con alta prevalencia de obesidad, y los factores que inciden en ellos, tiene que sustentarse en su comprensión como problemas de carácter biocultural y social que son de orden multifactorial.

3.1. Los informantes y el escenario de investigación

Para profundizar en los aspectos o condicionantes que inciden en la alimentación durante la niñez se requieren estudios que tomen en cuenta las percepciones y la lectura que los niños y niñas nos dan, a partir de sus testimonios. Porque en un testimonio se cruzan lo individual y lo social, se revela un mundo personal de significados que pueden ser situados en un contexto histórico y cultural determinado (Barfield, 2000, p. 288). Y además, refiere tanto los sentimientos, como las percepciones y las opiniones de los sujetos que han sido modelados por la sociedad y la cultura en la que se han desarrollado. Es en la articulación entre el relato que produce el sujeto sobre su propia historia y el análisis del contexto familiar, cultural, social, y económico, que se pueden comprender los diferentes elementos que han influido en su vida y han condicionado su trayectoria (Correa, 2001, p. 4.), en este caso, su alimentación.

Es así como orientamos este trabajo a contar con una mirada más cualitativa de los comportamientos y prácticas alimentarias de los niños y niñas, con la intención de comprender e interpretar las vivencias, situaciones y relaciones, percepciones familiares e individuales, así como los factores que estaban influyendo en dichos comportamientos, pero desde su propia perspectiva. Consideramos también que abordar de esta forma el problema de investigación, permitiría identificar nuevos aspectos que están actuando como condicionantes en la alimentación de los niños y niñas y en su relación con ella, en un problema tan contemporáneo como es la obesidad.

Para realizar la investigación trabajamos con una población escolar de 7 a 12 años de edad de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Partimos de que para analizar las transformaciones que tienen lugar en el ámbito de la cultura alimentaria, la población infantil constituye un objeto de investigación prioritario no sólo porque su alimentación depende directamente de los sujetos adultos (Carrasco, *op.cit*. p. 41) sino porque, además, permite tener conocimiento sobre un fenómeno fundamental: la transmisión y el cambio de las prácticas culturales (Fischler, 1996, p. 11). Por otra parte, en el caso de la alimentación no pueden dejarse de lado las características de la familia[14] a la que los niños y niñas pertenecen, en cuanto a sus condiciones socioeconómicas, su origen cultural, la dinámica de sus relaciones internas, y la estructura ocupacional, particularmente la situación laboral y educativa de los padres y madres, especialmente de la madre. Y aunque en este caso no hicimos un estudio familiar propiamente dicho, si consideramos construir un perfil familiar que brindara datos sobre estos aspectos.

En cuanto al escenario de la investigación, optamos por realizar el estudio en el contexto escolar, primeramente, porque reconocemos que la escuela constituye un espacio fundamental para los procesos de socialización y de aprendizaje de los niños y niñas, ya que dentro de este espacio hay una gran influencia en relación con el consumo de alimentos y de otros productos (Carrasco, *op cit*. 41). Carrasco enfatiza la importancia que tiene esta influencia en los niños y niñas, ya que se realiza mediante el contacto con y la observación de lo que comen los compañeros y compañeras, además de sus reacciones ante la comida. En este sentido, se considera que la escuela y la familia son las instituciones que directamente les «alimentan», tanto en un sentido material como en un sentido informativo, formativo (ídem) y simbólico.

La forma como los alimentos se obtienen, se manipulan, y se consumen, junto con las actitudes que tienen los padres, madres, educadoras y educadores hacia los mismos, así como otros familiares, amigas y amigos, determinan en gran medida la experiencia de los niños y niñas en relación con su alimentación (ídem). Y en segundo lugar, porque sostenemos que la manera como los

[14] La familia es una de las estructuras de acogida y recogimiento fundamentales para la constitución humana, biológica y cultural, y para la integración del individuo en el cuerpo social. La <<lógica>> institucional y social no llegaría a concretarse sin su concurso. En la historia de la humanidad, las estructuras de acogida han sido imprescindibles para el desarrollo orgánico —y social— del hombre (Duch, 2002, p. 13).

niños y niñas se alimentan es un problema social y cultural. Y los contextos y situaciones en los que ellos y ellas se desenvuelven y socializan en relación con el alimento, son fundamentales para la constitución de sus hábitos, preferencias y rechazos alimentarios, así como sus significados[15].

En cuanto a los comportamientos alimentarios —así como a la presencia de sobrepeso y obesidad—[16] entendemos que están relacionados con factores sociales, biológicos, económicos y culturales; de aquí la importancia de comprenderlos en la relación del sujeto y su pertenencia a un contexto social determinado, pues como Touraine (1995, p. 232) señala, no se puede separar a los individuos de su situación social.

Por otra parte, para la selección de la escuela tuvimos como criterio que la población de sus estudiantes fuera representativa de diversos niveles socioeconómicos, y que hubiera sujetos menores provenientes de distintos sectores de la ciudad y de sus alrededores. Contamos con el permiso de las autoridades de la escuela y de los padres y madres para realizar el estudio. A los niños y niñas les explicamos el para qué y el por qué estábamos haciendo el estudio. Así mismo, les enfatizamos que su participación era voluntaria, y que trataríamos con absoluta discreción tanto la información obtenida como sus datos personales. Trabajamos con la población estudiantil que aceptó participar en este proyecto y que comprendió a 366 niños y niñas de 7 a 12 años de edad (202 varones (55%) y 164 mujeres (45%).

Llevamos a cabo el trabajo de campo de febrero a junio de 2008, en donde inicialmente realizamos una evaluación nutricional en la población de estudio utilizando la antropometría. Tomamos medidas de peso (Kg) y talla (m), y de ahí obtuvimos el índice de masa corporal (IMC). Para definir sobrepeso y obesidad tomamos como criterio el IMC para la edad y el sexo (Cole *et al.*, 2000).

Posteriormente aplicamos dos encuestas a los niños y niñas: una de actividad física, en donde hicimos preguntas sobre el tipo de actividades realizadas durante la semana y el tiempo dedicado a ello; y la otra sobre comportamiento alimentario de riesgo, en donde las preguntas y las opciones de respuesta estuvieron orientadas a la detección de casos con prácticas alimentarias de riesgo o trastornos alimentarios, como anorexia y bulimia. Utilizamos el cuestionario desarrollado por Garner *y cols.* (1982), que consta de 25 preguntas y el cual adaptamos para la población de este estudio.[17] Así mismo, con base en las preguntas de este cuestionario, realizamos las entrevistas con los niños y niñas para ahondar sobre los factores principales que estaban determinando el comportamiento alimentario de riesgo en este grupo de población.

Adicionalmente, aplicamos un cuestionario con preguntas cerradas y semiestructuradas sobre aspectos generales de los niños y y niñas y de sus familias, con la finalidad de contar con un perfil socioeconómico y nivel educativo de sus madres y padres, además de datos de la composición familiar y su origen.

4. Resultados

4.1. Entorno familiar

La información recabada del entorno familiar de los niños y niñas estudiados nos muestra que el nivel de estudios de sus madres y padres es básicamente de nivel superior (77% padre, 66% madre); mientras que menos del 8% contó con nivel de educación básica y un 3% con estudios de posgrado. Por otro lado, el 96% de los padres cuenta con un trabajo asalariado, en contraste con el 64% de las madres. La composición familiar en promedio fue de 3 hijos o hijas por pareja. En nuestro caso, el 10.5% de los niños y niñas estudiados eran hijos únicos o hijas únicas, y el 40% los menores.

Encontramos que la población estudiada cuenta con un cierto grado de migración, en donde el 86.8% es originaria del Estado de Sonora (80% de Hermosillo), un 11% proviene de otras regiones

[15] Busdiecker *et al.* (2000, pp. 8 y 9) señalan que los modos de aprendizaje a través de los cuales se establecen las preferencias o rechazos alimentarios en los niños y niñas, están asociados a procesos asociativos y no asociativos. Entre los no asociativos está la exposición repetida a un alimento, que es una forma muy efectiva para aumentar la aceptación de nuevas comidas. Entre los procesos asociativos, el comer se da en un contexto social y de hecho desde los primeros años de vida muchos de los encuentros entre padres y madres con sus hijos e hijas, se dan en este contexto; los niños y niñas aprenden así a asociar comidas con contextos y consecuencias.
A partir de lo anterior planteamos que el comer con la familia es un proceso en el que se aprende la asociación con determinadas comidas pero también constituye un espacio de socialización en el que se recrean lo que Geertz llama *sistemas de significación*.

[16] En el caso de la obesidad, el factor genético es uno de los factores que determinan su existencia; sin embargo la explicación del aumento de su prevalencia en la población infantil no puede reducirse a esto.

[17] Para comprobar la consistencia interna de este cuestionario realizamos la prueba de Cronbach y obtuvimos un coeficiente de 0.80, lo que nos permitió tener un buen nivel de fiabilidad.

del país, principalmente del centro de la república (5.6%) y un 2.2% del extranjero.

4.2. Condición nutricional de la población estudiada

Las características físicas de los niños y niñas estudiadas se presentan en el Cuadro Nº 1.

Cuadro Nº 1. Características físicas de los niños y niñas

	Media ± DS		
	Niños (n=202)	Niñas (n=164)	Ambos (n=366)
Peso (kg)	39.5±13.8	38.5±13.4	39±13.6
Talla (m)	1.39±10.8	1.39±12.0	1.39±11.4
IMC (Kg/m^2)	19.14±4.6	19.36±4.4	19.6±4.5

En cuanto a la evaluación nutricional encontramos que, de acuerdo con el indicador del IMC para el sexo y la edad, el 51.3% de los niños y niñas se encontraba dentro del rango de la normalidad en relación con su peso. Mientras que el 40.0% presentó sobrepeso y obesidad, en donde el 36.3% correspondió a las mujeres y el 43.3 % a los hombres (Cuadro Nº 2). Si comparamos nuestros datos con los reportados a nivel nacional (26%) y a nivel estatal (31%), apreciamos una mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población de este estudio y, en nuestro caso, son los varones los que presentan mayores prevalencias. Por otro lado, un dato relevante es que hubo un porcentaje considerable de la población analizada con problemas de bajo peso y delgadez (8.5%), casi igual en ambos sexos.

Cuadro Nº 2. Condición nutricional de los niños y niñas de acuerdo con el IMC por edad y sexo (porcentajes).

Condición Nutricional	Porcentaje		
	Masculino (n=202)	Femenino (n=164)	Ambos (n=366)
Delgadez	3.60	3.00	3.40
Bajo peso	4.70	5.60	5.10
Normopeso	48.40	55.00	51.30
Sobrepeso	19.30	17.30	18.30
Obesidad	24.00	19.00	21.70
Sobrepeso + obesidad	43.30	36.30	40.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En cuanto a este aspecto, se requiere ahondar más para identificar qué condicionantes están haciendo que los niños y niñas de la muestra tengan una alta presencia de sobrepeso y obesidad en relación con la media estatal y nacional.

4.3. Actividad física

En relación con la actividad física realizada por esta población, encontramos que del total de la muestra, el 91.5% de los niños y el 80.6% de las niñas eran sujetos activos y realizaban actividades vigorosas como correr, jugar fútbol, andar en bicicleta, caminar en familia, tomar clases de gimnasia o de baile; mientras que sólo el 0.5% no realizaban algún tipo de actividad física, que en este caso fueron niños (Cuadro Nº 3).

Cuadro Nº 3. Nivel de actividad física en los niños y niñas estudiados

	Actividad física (%)		
	Activos	**Moderadamente activos**	**Inactivos**
Niños	91.50	8.00	0.50
Niñas	80.60	19.40	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Cabe señalar que encontramos una población más activa de lo que esperábamos; considerábamos que era posible que hubiera una mayor presencia de vida sedentaria o de poca actividad física. Estas actividades en su mayoría son promovidas de forma permanente por la propia escuela, la cual cuenta con diversos equipos en distintas disciplinas deportivas. En ellas participan principalmente los varones; sin embargo para las niñas hay otras actividades como el baile y el grupo de porristas para apoyar a los equipos institucionales.

Entre los casos de sujetos que señalaron que tenían poca o nula actividad física, se hallaban menores de ambos sexos que se quedaban mucho tiempo solos en casa, y ellos decidían qué comer y cuándo hacerlo. Estos sujetos menores pertenecían a familias de padres y madres separados o eran hijos e hijas de madres solas, que tenían que trabajar para el sostenimiento del hogar. También había casos de familias en donde había padre y madre, pero ambos laboraban. Las actividades realizadas por estos niños y niñas durante el día eran principalmente jugar con videojuegos, Internet y ver la televisión.

4.4 Comportamiento alimentario y su relación con prácticas de riesgo.

En esta parte utilizamos el cuestionario de Garner y cols. (1982) para conocer la relación de los niños y niñas con su alimentación. Entre la población estudiada hubo un alto porcentaje con predisposición hacia prácticas de riesgo —casi el 39%—, y un 30% ya las presentaba; prácticas que pueden conducir a padecimientos o trastornos alimentarios durante la niñez y a mantenerlos en la edad adulta (Cuadro Nº 4). Al analizar esta información encontramos que fueron los niños los que presentaron mayores prácticas de riesgo en relación con las niñas.

Cuadro Nº 4. Prevalencia de prácticas de riesgo en el comportamiento alimentario de los niños y niñas

	Niñas (n=164)	**Niños** (n=202)	**Promedio** (n=366)
Sin riesgo	35.3	29.7	32.1
Predisposición	40.9	36.1	38.9
Con riesgo	23.8	34.2	30.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Estos resultados nos sirvieron de base para analizar más a fondo cuáles son los factores principales que están incidiendo en el comportamiento alimentario de este grupo de población. Organizamos la información obtenida en seis categorías principales, las cuales se enlistan y se discuten a continuación.

a) Miedo a la obesidad y obsesión por la delgadez

Dentro de esta categoría consideramos las prácticas o actitudes en las que el niño o niña manifestaba preocupación por tener grasa en el cuerpo, por estar gordo o gorda, por quemar calorías cuando realizaba ejercicio; así como también su preocupación y deseo de ser más delgado o delgada, o de sentir gusto por tener el *estómago vacío*.

La preocupación y el miedo a la obesidad la encontramos en el treinta y cinco por ciento de los casos estudiados; se presentó tanto en los niños como en las niñas de todas las edades. Además, esta actitud la observamos tanto en sujetos menores con problemas de peso, como en aquéllos que incluso estaban por debajo de su peso.

También observamos la existencia de una disociación y contradicción entre lo que se dice, lo que se desea y lo que se hace. Encontramos casos en los que el niño o niña deseaba subir o bajar de peso, por considerarse demasiado delgada o por considerarse gordo, pero al respecto no se hacía nada; la niña o niño delgado tendía a no comer o a comer poco, e inclusive a realizar ejercicio para no engordar o para "hacer músculo" y así modificar la apariencia de su cuerpo, mientras que en niños y niñas obesos observamos que a pesar de aceptar su gordura y expresar su deseo de ser delgados, ocurría que comían mucho y en especial alimentos ricos en carbohidratos, grasas o azúcares.

b) Ansiedad por los alimentos consumidos

En este caso consideramos aquellas prácticas o actitudes en las que el niño o niña mostraba una preocupación excesiva por la comida, y tomaba en cuenta las calorías que le proporcionaba cada uno de los alimentos ingeridos. También consideramos a los niños y niñas que expresaron sentir que los alimentos controlaban su vida, o que pasaban demasiado tiempo pensando y ocupándose de la comida; y aquéllos que refirieron sentir culpabilidad por haber consumido dulces en exceso. El veinticinco por ciento de los niños y niñas manifestó tener este tipo de actitudes.

c) Prácticas alimentarias restrictivas

Aquí consideramos aquellas prácticas o actitudes de restricción alimentaria; respuestas relacionadas con dejar de comer aunque se tuviera hambre, comer alimentos de dieta, poder controlarse en las comidas y ponerse a dieta. Encontramos que el 18% de los niños y niñas realizaba este tipo de prácticas y actitudes frente a la comida y el alimento.

Entre los niños y niñas encontramos casos en los que se realizaban prácticas restrictivas, como dejar de comer, o por el contrario se comía en exceso sin que los padres y madres se dieran cuenta. También hubo menores que manifestaron "ponerse a dieta" y para ello consumían alimentos que ellos o ellas consideraban dentro de esta categoría. En este caso fueron edulcorantes en lugar de azúcar, bebidas "Light", cereales con alto contenido de fibra o, en algunos casos, los niños y niñas siguieron las "dietas" de sus padres y madres. También consideraban que el comer una ración menor de la que consumían normalmente era ponerse a dieta, como por ejemplo, comer la mitad de una hamburguesa en vez de una entera. Este tipo de prácticas las realizaban cuando ellos o ellas se sentían "gordos", como una forma de regularse a sí mismos, y cuando —según ellos y ellas— alcanzaban su peso normal, volvían a comer como antes. El problema es que entre los niños y niñas que decidieron aplicar este tipo de prácticas restrictivas, el "ponerse a dieta" tenía que ver más con una preocupación estética, que con la necesidad de aprender a comer de una manera sana y adecuada para su edad.

Encontramos casos, sobre todo en niños y niñas con problemas de obesidad, en donde los padres y madres les imponían una dieta especial pero sin contar con una orientación especializada, y con base en normas restrictivas u orientaciones directas sobre el qué y cuánto comer, así como dónde y cuándo hacerlo. En estos casos, por lo general, alguno de los dos (el padre o la madre) era obeso y se ponía a dieta constantemente sin ninguna información, e involucraba a sus hijos e hijas en esa dinámica y ejercía cierta presión sobre ellos. En pocas familias con problemas de sobrepeso y obesidad recurren a la consulta con un médico y/o nutriólogo para obtener una dieta adecuada para su situación y problema.

d) Presión social sobre la imagen corporal

En relación con esta categoría nos referimos a aquellas prácticas que los niños y niñas realizaban en respuesta a la presión familiar o social que se ejerce sobre su imagen corporal y su manera de comer, ya sea para que coman más o para que coman menos; por el hecho de estar excedidos de peso o por estar demasiado delgados, así como por la cantidad y tipo de alimento que ingerían o por el tiempo que tardaban en comer; en esta situación encontramos al 14% de los niños y niñas entrevistados.

Notamos que las presiones que ejercen los padres y madres —en especial éstas, en particular aquéllas que presentan sobrepeso u obesidad— sobre los hijos e hijas para que se mantengan delgados o para que bajen de peso, están afectando su manera de comer y de percibir y disfrutar los alimentos. Aquí podemos agregar también aquellas presiones que los niños y niñas reciben de personas ajenas a la familia, como son los compañeros de escuela y los amigos y amigas que conviven dentro del entorno de su vivienda, que estigmatizan y discriminan a los niños y niñas.

De igual manera, la presión que los padres y madres ejercen sobre los hijos e hijas que son muy delgados, conduce a situaciones en las que al parecer la autoestima de estos sujetos menores está siendo afectada, lo que se complica más con la presión que ejercen sus compañeros y compañeras de escuela y otros familiares.

e) Sentimientos de culpa por la manera de comer

Dentro de esta categoría incluimos todas aquellas prácticas o actitudes en las que hay culpa en el niño o niña por la manera en la que come, o por su incapacidad para dejar de comer, o por el hecho de haber comido algún alimento, en especial aquéllos que ellos y ellas consideran que les puede "engordar" o producir alguna enfermedad como la "diabetes"; tal es el caso de la grasa y el azúcar. En esta población encontramos que un 4% presenta este tipo de actitudes. La culpabilidad se encuentra muy relacionada con el deseo de estar más delgado, pero también con la presión que ejercen los demás sobre su manera de comer, tanto por exceso como por defecto, y esto despierta en ellos y en ellas sentimientos de culpa.

f) Socialización en torno a la comida

En esta categoría incluimos todas aquellas prácticas o actitudes de los niños y niñas relacionadas con el gusto por comer con otras personas y por comer comidas nuevas y sabrosas. Dentro de esta categoría encontramos al 4% de los niños y niñas encuestados. Muchos de ellos y de ellas prefieren comer solos en sus habitaciones, viendo la televisión o jugando o "chateando" en la computadora. La cena es una de las principales comidas que prefieren hacerla en soledad. En otros casos, es a esta hora cuando los niños y niñas se preparan ellos mismos lo que van a consumir, y dentro de este contexto de solitud es que se refugian en su habitación, en compañía de la televisión, en donde la mayoría nos dijo tener este aparato dentro de su cuarto.

5. Consumo de alimentos y factores que inciden en el comportamiento alimentario en la niñez

Entre los alimentos que los niños y niñas entrevistados consumen, existe una gran preferencia por las pizzas, la comida china, el sushi, los tacos de carne asada, las hamburguesas y el pollo tipo *Kentucky*, entre otros productos que ahora forman parte del repertorio alimentario cotidiano, tanto dentro como fuera del hogar. Productos que Fischler (1995) menciona como alimentos del comensal moderno, los cuales han sustituido de alguna manera a productos propios de la cultura alimentaria del lugar lo que ha tendido a constituir una de las características de la alimentación actual: la homogeneización.

Los menores y las menores han aprendido a "llenarse" cuando tienen hambre; no relacionan el comer con estar saludables. El discurso de la salud y la alimentación, es tan sólo eso, un discurso, una abstracción, que se aprende pero que no se traduce en un comportamiento alimentario que nutra biológica, social y culturalmente. Ahora, dicho patrón está más vinculado a la dinámica que imponen los horarios de trabajo de los responsables del hogar, de la disponibilidad de tiempo para compartir en familia. La alimentación está más en relación con la imagen corporal que con la salud y existe una mala información e ideas sobre lo que puede ser comer de una manera saludable y nutritiva.

En este trabajo nos estamos planteando nuevas

preguntas y posibles hipótesis sobre si en las familias y en sus integrantes ha surgido una relación distinta con los alimentos, un nuevo modo de ser alrededor de la comida; y si entre los niños y niñas también se está conformando una nueva significación social del comer, en especial en aquellos niños y niñas que prefieren comer solos, en lugar de comer con sus familias.

Pero para comprender este diferente modo de ser alrededor de la comida y su significación, es necesario tener presente que la vida social y familiar ha ido cambiando. Nos encontramos con distintos tipos de familias, con padres y madres que tienen que laborar largas jornadas para ganar el ingreso suficiente para la manutención familiar. La introducción de la mujer al trabajo posiblemente sea uno de los factores que ha incidido directamente en la alimentación familiar. Pero también entre las madres hay un cambio en su relación con la preparación de la comida, pues encontramos casos en los que se nota cierto distanciamiento o abandono hacia la realización de este tipo de actividades dentro del hogar; algunas ya no quieren o no saben cocinar, aún sin trabajar fuera del hogar. Mientras que en otros casos, encontramos una mayor participación del padre en este tipo de tareas domésticas, quien es el encargado de la preparación del desayuno y la cena, principalmente. En otros hogares, la trabajadora doméstica es la encargada de preparar la comida o las abuelas también están involucradas en estas tareas.

Pensamos que estos cambios de estas niñas y niños en el modo de ser alrededor de la comida, son una expresión de la transformación que ha sufrido la vida social y cultural hermosillense. Pero el problema más preocupante es que nos encontramos frente a niños y niñas que pasan la mayor parte del tiempo solos, con la única compañía de algún medio de comunicación como lo son la televisión, la computadora, o algún juego electrónico. Están creciendo en una sociedad en la que hay un despliegue enorme de publicidad que bombardea constantemente con promociones de productos e ideas relacionadas con un consumo ligado a prototipos, imaginarios y exigencias que nada tienen que ver con las necesidades reales de estos sujetos menores, ni con lo que ellos y ellas son en términos físicos y culturales, ni con sus condiciones socioeconómicas. La televisión y la Internet están más cercanos a los niños y niñas que sus propias familias.

Y nos preguntamos si el comer y la comida se han ido desvinculando de su sentido social y de la identidad construida en la familia y en el terruño pues, al parecer, se ha ido consolidando un nuevo patrón de comportamiento alimentario que se va desligando poco a poco del proceso de recreación sociocultural que antes se desarrollaba dentro del ámbito doméstico. Es decir, ya no alrededor del fortalecimiento de los lazos familiares, ni de la transmisión de saberes, prácticas culinarias, y normas familiares derivadas de la propia convivencia vinculada a la comida en el hogar.

Estamos ante una nueva forma de comer y de relacionarse con la comida. La importancia de los alimentos llenadores y rendidores es cada vez mayor, y se tiene la preferencia hacia una cocina práctica y rápida con base en productos preelaborados o ya listos para consumirse, lo que además se vuelve algo más atractivo si se piensa en las altas temperaturas de verano de la ciudad de Hermosillo. Y junto a ello, la existencia y disponibilidad de una extensa oferta alimentaria, con opciones para una gran diversidad de ingresos, de gustos y de disponibilidad de tiempos para comer y/o preparar.

¿Será que el goce por la comida, el disfrute y aprendizaje y comprensión de las estructuras de significación alrededor de un acto tan íntimo como el comer, se han ido modificando?, ¿será que se ha ido constituyendo un comportamiento alimentario más funcional con base en, o para responder a, las exigencias de la vida moderna?; si es así, ¿cuál es el costo social y cultural que esto tiene? Quizá la presencia de obesidad en nuestra población y sus elevadas tasas de prevalencia —en especial en la niñez— son el costo de este tipo de cambios alrededor de la comida y del comportamiento alimentario. Estas cuestiones constituyen temas de gran relevancia para comprender las características actuales de los comportamientos alimentarios de los sujetos menores y de sus familias.

En muchas familias de nuestra sociedad, el trabajo y el tiempo dedicado a él se ha convertido en la prioridad, en el eje cotidiano de la vida familiar. Encontramos casos de niños y niñas que sufren hambre, a pesar de que en sus hogares contaban con las condiciones para satisfacer la necesidad de tomar el primer alimento del día, el desayuno; y sin llevar consigo alimento alguno para comer en la escuela. Los niños y niñas en esta situación

aludieron que esto ocurría por la falta de tiempo por parte del padre y/o madre para llevar a los hijos e hijas a la escuela y llegar puntualmente a sus trabajos.

Y la vida y la salud familiar han quedado sometidas a las exigencias de esta vida moderna, en donde la eficiencia, la competitividad y la incertidumbre de la posibilidad de perder la fuente de ingresos, hace que se viva de manera apresurada, limitando al máximo la convivencia, los espacios en los que se recrean y trasmiten los afectos, los saberes, las prácticas, la comunicación, los vínculos y el arraigo que sustentan los lazos sociales y la cultura alimentaria familiar. Y nos preguntamos, ¿qué hace un niño o niña frente a esta movilidad vertiginosa de la vida familiar y social, y con la televisión y la Internet como principales compañeros?

Y a esto le agregamos los factores contextuales que ejercen presión sobre los menores y las menores como la difusión de prototipos físicos ideales, la constitución de imaginarios creados por los medios de comunicación en donde se promueve una concepción del cuerpo ligada a un sentido fundamentalmente estético, que hace invisible a los ojos infantiles la riqueza de la diversidad humana. Y su expresión cotidiana en la admiración y aceptación de las personas delgadas y la estigmatización de los sujetos gordos, que en la vida de los menores y de las menores se muestra como la presión, burla y rechazo a quienes tienen el problema de sobrepeso y de obesidad, y también a quienes tienen una gran delgadez.

La presencia de estos imaginarios quizá sea uno de los elementos que nos permite explicar por qué una niña o niño de 7 a 12 años de edad desea ser más delgado, aunque ya lo sea, o por qué estamos frente a padecimientos tan preocupantes como la anorexia y la bulimia, como expresiones extremas, y en edades muy tempranas. Y por qué a quienes no son delgados o delgadas se les rechaza.

La situación es delicada, pues encontramos menores que practican dietas para bajar de peso con base en la restricción de ciertos alimentos que consideran "engordadores" o mediante el consumo de "alimentos de dieta". También llevan a cabo la reducción de la cantidad o del número de comidas, sin el conocimiento de los padres y madres; incluso se observa la pérdida del disfrute de la comida y la presencia de un sentimiento de culpa.

Y más alarmante resulta esto si sabemos que estamos hablando de menores con problemas de sobrepeso u obesidad, o con bajo peso, que manifiestan haber sufrido el rechazo, la burla o el desprecio de sus iguales en la escuela, entre sus vecinos, vecinas y parientes, lo que indica que ya existe este estigma desde edades muy tempranas. Y es que tener el cuerpo perfecto a estas edades podría convertirse entre estos sujetos menores en uno de los criterios sobre los que constituyan sus formas de identificación (identitarias) o vínculos de sociabilidad, o simplemente para el logro de la aceptación social.

Es importante señalar que la presión hacia los menores y las menores para bajar o subir de peso también se encuentra en el seno del hogar, y que la madre y/o el padre pueden ser la fuente directa de esa presión, además de otros parientes cercanos como tíos y tías, primos y primas, o hermanos y hermanas.

Para las autoras de este trabajo cabe una reflexión crítica y profunda sobre la responsabilidad que los sujetos adultos y la sociedad tienen sobre esta generación presente y futura de niños, niñas y adolescentes: nos preguntamos qué es lo que hemos hecho, qué es lo que estamos haciendo, qué estamos permitiendo que suceda, qué podemos hacer. Necesitamos estudiar más estos fenómenos, necesitamos proponer y construir alternativas metodológicas, necesitamos hacer más preguntas.

6. Conclusiones y reflexiones finales

En general, los resultados generados en esta investigación apuntan a que los principales factores que están involucrados en el comportamiento alimentario de este grupo de población, en una región en donde prevalece un ambiente obesogénico, una alta publicidad y una gran cantidad de programas en torno a combatir la obesidad, son el miedo a la obesidad y la obsesión por la delgadez, la ansiedad por los alimentos consumidos, las prácticas alimentarias restrictivas, la presión social sobre la imagen corporal, los sentimientos de culpa por la manera de comer, factores éstos que fácilmente pueden degenerar en una mala relación con la alimentación, o una forma diferente de relacionarse con los alimentos. Al mismo tiempo, puede haber una tendencia en estos pequeños y pequeñas a padecer algún trastorno alimentario. Estas prácticas están acompañadas

por una inadecuada información nutricional entre este grupo de población; se confunde lo que es un alimento de dieta, se estigmatizan el dulce y las grasas.

Quienes suscribimos este escrito vemos el espacio escolar como un ámbito valioso para trabajar en un nuevo modo de ser de los niños y las niñas frente a su alimentación, pero también frente a la sociedad, para la construcción de una percepción más digna y humana sobre ellos mismos. Consideramos que la complejidad de lo que está ocurriendo en cuanto a los comportamientos alimentarios requiere ser estudiada en distintas estructuras de acogida y reconocimiento como la familia, la escuela y la comunidad. Es decir, se requiere más conocimiento sobre el "contexto social cercano" en el que estos niños y niñas se desenvuelven y en el que se encuentran las estructuras que son fundamentales para su bienestar, para su desarrollo psicológico, afectivo, cultural y social; en especial aquellos espacios de socialización en los que los niños y niñas interactúan o pasan la mayor parte del tiempo cotidianamente.

Dentro de los resultados encontrados en este trabajo en relación con el comportamiento alimentario en los niños y niñas, nos preguntamos si esto será el indicio de un posible cambio en la significación social de la alimentación entre estos sujetos menores. Por otro lado, estamos formando una generación en la que el hecho de estar los menores y las menores solos en casa, se está volviendo una situación cada vez más común. Al parecer, se trata de una soledad a la que se están acostumbrando; estar solo o sola es una condición cada vez más natural, y cabe preguntarnos si la carencia de atención y de afecto se está reflejando en la manera de comer de los sujetos menores. El comer en familia se ha ido relacionando con otras formas o espacios de socialización de carácter comercial como los restaurantes y los expendios de comida rápida, lo que ocurre en medio de una dinámica familiar acelerada y de un ambiente social que no favorece la adquisición de hábitos alimentarios adecuados.

Lo cierto es que los niños y niñas están quedando expuestos no únicamente a los riesgos alimentarios y sus implicaciones en la salud, sino también a una situación en la que se están constituyendo riesgos sociales que tienen que ver con la urgente necesidad de ser queridos y reconocidos y con la falta de normas o límites que ayuden a regular su aprendizaje para su interacción en la vida cotidiana; y en cuanto a su alimentación, con el hecho de quedar cautivos de la influencia de los imaginarios y prototipos comerciales, así como con la aceptación de una estigmatización hacia el "otro", a partir de la apariencia corporal, como algo natural, es decir, como parte del esquema de valores que son interiorizados desde la niñez. Esto, en términos individuales; pero hay que imaginar lo que todo esto significa o implica en términos sociales más amplios.

El problema, de acuerdo con los resultados obtenidos, es lo que estos niños y niñas están internalizando en cuanto a la manera de alimentarse y a la valoración de la obesidad, y sobre su propio cuerpo. La complejidad de lo que nos estamos encontrando reafirma la necesidad de una mirada más totalizadora, pero que también nos acerque a lo que sucede en la vida cotidiana para que nos ayude a comprender no sólo qué cambios estamos encontrando sino también cómo se están dando, y qué caminos seguir para nuevas investigaciones. Por último, queremos decir que no hay que olvidar lo que Contreras y Gracia señalan: «… la comida alimenta, también, el corazón, la mente y el alma».[18]

Lista de referencias

Anderson, E. N. (2005) [1941]. *Everyone eats: Understanding food and culture*, New York, London: New York University Press.

Assoc Press. (2006). Experts at International Congress on Obesity warn of deadly global pandemic. Consultado en Internet el 29 de junio de 2009: http://www.usatoday.com/news/health/2006-09-03-obesity-conference_x.htm

Atlas, J. (2006). *Health experts warn: Obesity is a global threat***.** Prolog.Org - Global Press Release Distribution. Consultado en Internet el 27 de junio de 2009: http://www.prlog.org/10001194-health-experts-warn-obesity-is-global-threat.pdf

Barfield, T. (Ed.) (2000). *Diccionario de antropología.* México, D. F.: Siglo XXI.

Barthes, R. (1961). Pour une psicho-sociologie de

18 *Op. cit.* p. 89.

l' alimentation contemporaine. *Annales*, 16, pp. 977-986.

Busdiecker, S., Castillo, C. & Salas, I. (2000). Cambios en los hábitos de alimentación durante la infancia: una visión antropológica. *Revista Chilena de Pediatría* 71 (1), pp. 5-11.

Carrasco, S. (2003). Enculturación alimentaria y riesgo nutricional en la Cataluña urbana: Una aproximación etnográfica. En M. Gracia (Coord.) *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España* (pp. 41-68). 2ª Edición. Barcelona: Ariel S. A.

Cole, Tj., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BR Med J*, 320, pp.1240-1243.

Contreras, J. & García, M. (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas.* 1ª Edición. Barcelona: Editorial Ariel.

Correa, R. (2001). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. **Proposiciones**, 29, pp. 1-9.

Douglas, M. (1982). *In the active voice*. London: Routledge and Kegan Paul.

Duch, Ll. (2002). *Antropología de la Vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Editorial Trotta.

Durán, P. (2006). ¿Estamos ante un nuevo orden alimentario en Túnez? La obtención y el consumo de carne como indicador de globalización**.** *Contra Relatos desde el Sur. Apuntes sobre África y Medio Oriente*, Año II, 3, pp. 45-66. Córdoba, Argentina: CEA-UNC, Clacso.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) (2006). Resultados por Entidad Federativa. Sonora: Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salubridad y Asistencia.

Fischler, Cl. & De Garine, I. (1988). Ciencias humanas y alimentación: Tendencias actuales de la investigación europea. En G. Ainsworth, C. Cournot, et al. *Carencia Alimentaria, Una perspectiva antropológica* (pp. 65-87). Barcelona: Serbal/Unesco.

Fischler, Cl. (1995). El Omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo. Barcelona: Anagrama.

Fischler, Cl. (1996). Le repas familial vu par les 10-11 ans. *Les Cahiers de l'Ocha* 6, pp.1-64.

Garner, D. M., Olmstead, M. P., Bohr, Y. & Garfinkel, P. E. (1982). Psychological medicine, 12, pp. 871-878.

Gracia, M. I. (1997). "Aproximaciones para explicar el cambio alimentario". *Agricultura y sociedad*, 82, pp. 153-182.

Gracia, M. I. (2003). Introducción. La alimentación en el umbral del siglo XXI: Una agenda para la investigación en España. En M. I. Gracia, (Coord.), *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España* (pp. 15-38). 2ª Edición, Barcelona: Ariel S. A.

Goodman, A. H. & Leatherman, T. L. (Eds.) (1998). *Building a new Biocultural synthesis. Political-economic perspectives on human biology*. Michigan: The University Michigan Press.

Hubert, A. (2007). Prefacio. En M. I. Gracia & J. M. Comelles (Editores). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*, (pp. 9-12). Barcelona: Icaria, Observatorio de la Alimentación.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) (2005). *Principales Resultados por Localidad,* (Iter).

Katz, D. L. (2009). School-Based Interventions for Health Promotion and Weight Control: Not Just Waiting on the World to Change. *Annu. Rev. Public. Health*, 30, pp. 253-272.

OMS (2006). Obesidad y sobrepeso ¿Qué son la obesidad y el sobrepeso? Nota descriptiva 311, Septiembre. Consultado en Internet el 16 de octubre de 2009. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/print.html

Meléndez, J. M. & Cañez, G. M. (2008). Cambios en la vida rural y en la cultura alimentaria campesina. En Meléndez J. M. & S. Sandoval, *Enfoques conceptuales, contexto global y experiencias locales,* (pp. 263-300). México, D. F.: Editorial Plaza y Valdés.

Meléndez, J. M & Sandoval, S. (2008). Introducción. En *Enfoques conceptuales, contexto global y experiencias locales,* (pp. 11-18). México, D. F.: Editorial Plaza y Valdés.

Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México, D. F.: Ediciones de la Reina Roja, S.A. de C.V.

Montecino, S. (2006). *Identidades, mestizajes y diferencias sociales en Osorno, Chile: Lecturas desde la Antropología de la Alimentación***.** Proefschriftter verkrijging vande graad van Doctor aan de Universiteit Leiden, op gezag van de Rector

Magnificus Dr. D.D. Breimer, hoogleraar in de faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen en die der Geneeskunde,volgens besluit van het College voor Promoties te verdedigen op woensdag. (Tesis de doctorado sin publicar).

Muñoz, M. C. (2006). Utilización de la biodiversidad en la lucha contra el hambre. Dimensión Política y reglamentación internacional. En *Seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre: Seminario internacional sobre seguridad alimentaria y lucha contra el hambre, seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre,* (pp. 255-261). Córdoba: O. C. I. D., Diputación de Córdoba, Universidad de Córdoba.

Pelto, Gh. & Vargas, L. A. (1992). Introduction: Dietary change and nutrition. *Ecology of Food and Nutrition*, 27, pp. 159-161.

Poggie, J. & Lynch, R. (1975). *Understanding modernization*. Westport, CT: Greenwood Press.

Poulain, J. P., Proenca, R. & Pacheco, R. (2003). "O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares". Rev. Nutr., 3 (16), pp. 245-256.

Ramírez, E., Grijalva, M. I., Ponce, J. A. & Valencia, M. E. (2006). "Prevalencia de sobrepeso y obesidad en el noroeste de México por tres referencias de índice de masa corporal: diferencias en la clasificación", *Alan,* 3 (56), Consultado en Internet el 4 de noviembre de 2009: http://www.alanrevista.org/ediciones/2006-3/prevalencia_sobrepeso_obesidad_mexico.asp

Smith, G. A. & Brooke, R. T. (1998). What could be: Biocultural Anthropology for the next generation. En Goodman A. H. & Leatherman T. L. (Eds.) *Building a new Biocultural synthesis. Political-economic perspectives on human biology,* (pp. 451-474). Michigan: The University Michigan Press.

Touraine, A. (1995). El sujeto como movimiento social. En Touraine, A., *Crítica de la Modernidad*. Montevideo: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Valencia, M., Hoyos, C., Ballesteros, M. N., Ortega, M. I., Palacios, M. R. & Atondo, J. L. (1998). La dieta en Sonora: Canasta de consumo de alimentos. *Revista Estudios Sociales*, VIII, (15), pp. 11- 39.

Referencia:

Juana María Meléndez, Gloria María Cañez, Hevilat Frías,"Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1131 - 1147.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Participar como niña o niño en el mundo social*

Silvia Paulina Díaz*
Docente Universidad de Antioquia, Colombia.

Primera versión recibida febrero 19 de 2010; version final aceptada marzo 23 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo presento la participación como resultado de un trabajo investigativo realizado durante el año 2007, con niños y niñas escolarizados habitantes de la ciudad de Medellín, Colombia, cuyo objetivo fue analizar las representaciones sociales que ellos y ellas comparten sobre el ejercicio ciudadano. El análisis de la información tiene como ejes fundamentales, la salud colectiva, la sociología de la infancia y la participación en la niñez, en una aproximación que se realiza desde un enfoque cualitativo y etnográfico. En los hallazgos, sobresale cómo las niñas y niños se muestran preparados para ejercer su derecho a la participación como aspecto de sus vidas que se haría posible dentro del marco normativo existente, pero que aún no es asumido en prácticas sociales que los incluyan.*
Palabras clave: niñez, participación, reconocimiento, inclusión.

Participar como uma criança no mundo social

• ***Resumo:*** *Neste artigo apresento como resultado de um trabalho de pesquisa realizado durante o ano de 2007, com crianças escolarizadas, habitantes da cidade de Medellín, Colômbia, cujo o objetivo foi analisar as representações sociais que eles compartilham no exercício da cidadania. A análise da informação tem como eixo fundamental: a saúde coletiva, a sociologia da infância e a participação na infância. Numa aproximação que se realiza no enfoque qualitativo e etnográfico. Encontramos como as crianças se mostram preparadas para exercer seu direito a participação como um aspecto das suas vidas que seria possível dentro de parâmetros normativos existentes, porém que ainda não foi assumido nas práticas sociais que os incluam.*
Palavras-chave: infancia, participação, reconhecimento, inclusão.

Being part of the social world as a child

• ***Abstract:*** *In this article I present children`s participation as a finding of a research process carried out through 2007 with schooled boys and girls living in Medellin, Colombia. The main objective addressed the analysis of the social representations these boys and girls shared about their citizenship. From a qualitative and ethnographic approach data was analyzed from the perspective of the collective health, the sociology of childhood and children's participation. The conclusions led to remark that boys and girls state that they are ready to make use to their right to participate as a dimension in their lives that would be possible within the current normative framework, however it is not part of social practices yet.*
Keywords: child, participation, recognition, inclusion.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Tomar parte en el mundo adulto. -4. Tomar parte en el mundo de amigos y amigas. -5. Tomar parte en el mundo tecnológico. -6. Construyendo la participación en la niñez. -7. Conclusiones. –Lista de referencias.

---

* Este artículo hace parte de la investigación: "Representaciones sociales sobre ejercicio ciudadano de niñas y niños habitantes de las comunas 7,12 y 13 de la ciudad de Medellín", realizada entre enero y diciembre de 2007 para optar al título de Magister en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Investigadora Principal: Silvia Paulina Díaz Mosquera. Asesor: Gustavo Arango Tamayo.

** Odontóloga, Magister en Salud Colectiva.

1. Introducción

Participar, tomar parte en el mundo social, es una condición que nos permite construir la intersubjetividad y por esto puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en el espacio público/privado, como esferas coexistentes. Analizo estas acciones, recreadas por niños y niñas de una escuela pública, a partir de sus vivencias cotidianas, teniendo presente la normativa vigente a nivel nacional e internacional, frente a las posibilidades de participación para la niñez. En este sentido, encuentro la Convención de los derechos de los niños y las niñas (CDNN), que en sí misma constituye su reconocimiento como partícipes en lo social; la Constitución Colombiana, que hace de la participación uno de sus ejes centrales; y las directrices que se proponen desde el Ministerio de Educación, para niños y niñas escolarizados en la Ley General de Educación, que la exponen como la posibilidad de ejercer el derecho y el deber de participar.

Los testimonios que comparten niñas y niños en relación con la participación con la palabra como mediadora, adquieren una connotación de reivindicación en relación con un mundo adulto que en sus diferentes representaciones sobre la niñez, ha validado, en alguna medida, la consideración etimológica de la palabra infancia, del latín *in–fale*, sin voz, o que se asimila a que "aunque hablen, aún no razonan bien" (Casas, 2006). Niños y niñas rompen así el silencio a través de las palabras, privilegiándolas como una manera de encontrar sus significados cuando son expresadas y llegan (o no) a los demás, en una relación con los sentimientos que la acompañan y las emociones que se construyen, en donde coexiste la dicotomía exclusión/inclusión como vivencia y propuesta (respectivamente) y donde la palabra, como posibilidad de expresión, permite resaltar la condición de niños y niñas como sujetos que construyen lo público, a través del discurso y de la acción.

2. Metodología

Para este estudio acogí como camino la perspectiva cualitativa, desde la etnografía enfocada (Muecke, 2003), pues privilegié la construcción que de su realidad comparten los niños y las niñas, validándolos como intérpretes competentes del mundo social y como grupo humano que puede ser estudiado por sí mismo (James, 2002) a través de la descripción de su accionar en contexto. Como escenario para la investigación escogí una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, por considerarla como ideal (Taylor & Bogdan, 1992) para el acceso y recolección de datos de manera directa en un lugar donde los niños y niñas se encuentran congregados, lo que así mismo permitió la descripción y análisis del fenómeno estudiado en esta población pues, como señala Geertz (1992), los etnógrafos y etnógrafas no aspiran a estudiar aldeas sino que estudian en aldeas para llegar a construir una visión específica sobre el ser humano. Asumí el acceso al campo como un proceso permanente, en el que incluí diálogos informales y formales en la institución educativa con el equipo de docentes, el rector, la coordinadora y algunos líderes comunitarios, complementadas con la observación de las vivencias y rutinas cotidianas de las niñas y niños. Para iniciar el proceso obtuve los consentimientos de la institución educativa, los acudientes y los niños y niñas, para finalmente realizar el proceso investigativo con 15 niños y 15 niñas en edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que habitan barrios heterogéneos respecto a sus rasgos socioeconómicos y urbanísticos.

Para recolectar la información acudí a la revisión documental como fuente fundamental de descripción del contexto de vida de los niños y niñas en sus barrios; asimismo realicé seis observaciones que incluyeron, como expresa Valles (1997), diversos roles de la investigadora en relación con la participación, que planeé por medio de una guía y consigné en notas de campo. Adicionalmente hice once entrevistas grupales con niños y niñas, dinamizadas mediante talleres en los cuales resignifico la comprensión individual a partir de saberes compartidos (Gutiérrez, 2002). En cada sesión participaron entre 6 y 10 niños y niñas, representando la heterogeneidad de sus contextos barriales.

El procesamiento y análisis de la información, lo realicé en forma paralela a la recolección de ésta, con base en el registro de las entrevistas en fichas de contenido que me permitieron el proceso de codificación y categorización, con la elaboración

de mapas y la lectura continua de autores y autoras para contrastar los resultados. Tuve como parámetro para la salida del campo y la finalización del análisis, la saturación, que ocurre —según Bertaux (1980)— cuando se tiene la impresión de no aprender nada nuevo en el análisis de datos obtenidos.

Este estudio ha tenido como ejes transversos y permanentes los aspectos éticos, de credibilidad representada en el privilegio que se da al captar —como propone Patton (2002)— el punto de vista emic, siempre en complementareidad con lo etic, por la triangulación de herramientas de recolección de información (Hammersley & Atkinson 2001), la utilización de notas de campo, la realización de transcripciones textuales y la discusión permanente con pares académicos. Adicionalmente, presenté a los niños y a las niñas, en un lenguaje adecuado a su edad, de manera verbal y escrita mediante consentimiento informado, aspectos del estudio contemplados en el código de Nüremberg (1946), como la naturaleza, la duración, los métodos, la posibilidad de conocer los resultados del estudio y la libertad de participar o retirarse según fuera su decisión; asimismo lo hice para la institución educativa y los acudientes. Además, he tenido en cuenta la confidencialidad de la identidad e información suministrada por ellos y por ellas, utilizando a lo largo del trabajo seudónimos que protegen su identidad. Finalmente, como validación del proceso, presenté los resultados, las conclusiones y las recomendaciones a los actores participantes.

A continuación expreso los resultados que en relación con la participación, son definidos por niñas y niños a través de tres espacios donde comparten sus representaciones: el mundo adulto, sus pares, y el mundo tecnológico.

3. Tomar parte en el mundo adulto

El mundo adulto se presenta para los participantes y las participantes como cercano y ajeno, pues si bien su interacción con los sujetos adultos es regida por su pertenencia al todo social, las lógicas de acción y los referentes de significación son diferentes. Teniendo presente la definición de participación que nos ofrece Hart (1992) como el "proceso de expresar decisiones que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive", niños y niñas tejen su realidad en medio de estructuras sociales que, de acuerdo con la actividad, los potencia o limita, y a la que al mismo tiempo aportan y recrean con su lógica. Analizo así la manera como se puede transitar en la participación como niño o como niña, recurriendo a la propuesta teórica iniciada por Hart (1992) y su complementación por parte de Franklin (2006), a través de peldaños que permiten el ascenso hacia modelos de interacción sujeto niño–sujeto adulto de plena participación, o la permanencia y/o descenso hacia modelos que se consideran preparticipativos, donde el poder ejercido por las personas adultas o por un pensamiento adultocéntrico impide el ejercicio de la libre expresión y las posibilidades de decisión sobre asuntos que les conciernen, generando rupturas o acuerdos en la relación con el mundo adulto y de niñez.

Esta interrelación continua repercute en el espacio de lo público, donde la vivencia de la participación presenta varios matices que incluyen la interacción con las oportunidades que se generan desde los sujetos adultos cercanos personificados en los líderes comunitarios, en los maestros y maestras, y en los espacios de los comités y las Juntas de Acción Comunal:

> *"… la de la Acción Comunal nos presta patines y a veces cierran la calle para que montemos en patines, en bicicleta […]. Para los niños que no sepan patinar, iba un profesor a la cancha" (Juliana-10 años).*

En este testimonio, Juliana nos muestra una manera de sentirse incluida en su comunidad, donde pueden alterarse dinámicas barriales, como cerrar la calle, permitiendo que los niños y niñas tengan acceso a lugares de esparcimiento. Para Juliana estas acciones tienen una connotación de reconocimiento de la líder de su barrio hacia los niños y niñas. Según Franklin (2006), estas acciones estarían ubicadas en un modelo *pre-participativo* de *decoración*, donde la presencia de las niñas y de los niños obedece más a lo bien que pueden pasar, que al motivo por el cual se organiza la actividad. En otros contextos, como el que se vive en el Barrio Ferrini de la comuna 12, en el cual el crecimiento urbano se hizo principalmente a partir de unidades cerradas, se experimenta la privatización de lo público, como espacio que se traslada y reduce al interior de la urbanización. Aquí, son las juntas

administradoras de los edificios las que toman las decisiones para sus habitantes, y la expresión de las opiniones de niños y niñas tiene una relación de inclusión, al ser tomados en cuenta para las reuniones en temas que les conciernen, pero donde no se evidencia claridad frente al poder decisorio que acompaña esta invitación:

> *"(…) por mi casa dicen [los adultos] que los niños qué piensan […] y vamos nosotros a decirles a los de la junta, [sus opiniones y deseos frente a lo que ocurre en la urbanización] eso sí, la mayor parte dicen que no o dicen que sí pero no lo hacen…" (Paula-9 años).*

Siguiendo el testimonio de Paula y de acuerdo con Franklin (2006), esta situación se define como un modelo participativo, como una *invitación* en la que se convoca a los niños y niñas a expresar sus ideas, pero las decisiones son tomadas finalmente por los sujetos adultos, con sus propios criterios.

Ambas categorizaciones nos ayudan a clasificar los tipos de participación que los niños y niñas expresaron, en relación con su vida cotidiana. Sin embargo, más allá de una ubicación y como se puede leer en los testimonios, una situación que es de pre-participación para los autores y autoras, se vive como de reconocimiento para Juliana, y otra que estaría en peldaños superiores, se asocia al desconocimiento para Paula.

Esta relación con el mundo adulto encuentra su mediación a través de la palabra, donde existen divergencias en la aceptación mutua, pues las acciones de desconocimiento por parte de algunos sujetos adultos hace que su construcción de la interacción esté en línea con el contexto histórico de relación en el que puede buscarse la inclusión o la exclusión, como una manera de demostrar a los otros el desconcierto que genera la invisibilización —como lo expresa a continuación Daniel—, en una pretensión de poner a sus docentes en una posición que les permita tener la experiencia de sentirse desconocidos; Paula, a partir de la exclusión, y Héctor, desde la integración.

> Si Daniel fuera elegido como personero***:*** *"Le daría clase a los profesores para que sientan lo mismo que uno siente cuando le dan clase […] cuando uno les dice profe ya no más y de aposta le siguen y le siguen" (Daniel-10 años).*

Ante una situación planteada en uno de los talleres, en la que se afectaría negativamente la posibilidad de recreación para niños y niñas y la posibilidad de acudir a los sujetos adultos, Paula plantea: *"No, porque ellos no se preocupan, porque a los adultos no les gusta jugar lo que a nosotros nos gusta y no pondrían quejas, en cambio los niños si ponemos quejas" (Paula-9 años).*

Ante esta misma situación, Héctor-11-Pesebre por el contrario, propone incluir a los adultos, cuando dice que iría: *"con los adultos porque ellos también tienen que dar su opinión".*

Las tres reacciones tienen como punto de convergencia la necesidad de ser reconocidos por los adultos como grupo social que valoran en su diferencia y con quienes se identifican.

En la relación inversa, es decir, de las personas adultas hacia las niñas y niños, la lectura desde los últimos devela el desconocimiento de los primeros hacia su palabra en los siguientes relatos:

> *"Es muy aburrido [*refiriéndose a la asistencia a las juntas de acción comunal*], porque hablan cosas que uno no entiende" (Daniel-10 años).*

Y si el lenguaje no se hace audible, se fractura el proceso comunicativo; si "*hablan cosas que uno no entiende*", se pierde la posibilidad de ser un interlocutor válido, y así se desestimula la participación a través de la palabra, en un diálogo que niñas y niños reconocen para sí mismos como posible en su presentación a los otros, para convertir el discurso en acto como "realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales" (Arendt, 1993).

Con los sujetos adultos se construye adicionalmente una representación que excluye, ignorando el discurso de niños y niñas, anulando sus posibilidades de construir en su espacio público y de validar el contenido de su discurso como *serio,* en una actitud que permita superar una connotación decorativa de los niños y niñas en las reuniones. Héctor y Sergio comparten sus vivencias:

> *"Tenemos derecho a la educación, la vida y al juego, pero no nos dejan expresar las ideas para mejorar la ciudad o el barrio, hay que escuchar más personas que aportan buenas ideas" (Sergio-10 años).*
>
> *"…Como cuando los niños hablan a veces no creen que uno está hablando en serio" (Héctor-11 años).*

Sergio y Héctor, desde sus testimonios, nos permiten mirarnos como sociedad que se compromete a ser incluyente, a reconocer la libertad

de pensamiento, de expresión y de participación a un grupo social como la niñez, que tiene una historia de dependencia y subordinación al mundo adulto dominante; y nos presentan la posibilidad de construir nuevas relaciones que permitan llevar a la vida diaria el reconocimiento de niñas y niños como seres capaces de argumentación, de expresión y de discurso.

Así, encuentro desde la participación una clara diferenciación con un mundo adulto, en el que se expresan encuentros y desencuentros que los niños y niñas viven como su relación con una cultura que es en ocasiones paralela, pero que a la vez es transversal y propia, donde se han delimitado contornos que acercan y separan las "cosas de los adultos", de las de niños y niñas.

4. Tomar parte en el mundo de amigos y amigas

Con sus pares, la dinámica varía en el sentido de que en sus relaciones existe la posibilidad de disentir y de tomar decisiones con sus amigos y amigas, con el juego como mediador, y donde se viven las dificultades que se generan como resultado de las relaciones de poder que construyen entre ellas y ellos, y las dinámicas en que participan. Se encuentran afirmaciones como las siguientes:

> *"…pero que no sea tan extraordinaria [quien sea escogida para liderar], eso es lo que a mí no me gusta […] extraordinaria significa que uno es el que quiere mandar todo, que nadie haga nada[…] que le quieren alzar la mano a uno ya" (Diana-10 años).*

Así mismo expresan como aspecto relevante de su conocimiento de la participación, las oportunidades y limitaciones de elegir y ser elegidos a través de propuestas como el personero escolar y la representación estudiantil. La elección de personero o personera es una actividad reglamentada por la Ley General de Educación (1994) para cada año lectivo, en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. En ésta se establece la elección de un estudiante de último grado, para que represente a sus compañeros y compañeras ante los estamentos institucionales, con el objetivo principal de promover sus derechos y deberes. Esta circunstancia genera en algunos niños y niñas una reacción contra esta acción que promueve las decisiones centradas en los más grandes, limitando los candidatos o candidatas al grado once:

> *"tenemos que esperar hasta once, eso es así, siempre en los colegios es hasta once porque son grandes […] es injusticia porque uno también puede…" (Susana-10 años).*

Así asume la realidad que se le presenta, pues no fue partícipe de la decisión, y protesta contra la normatividad vigente desde la valoración de sí misma en su capacidad de ser elegida. En contraste, durante la elección del representante estudiantil circula gran cantidad de información y actitudes que demuestran posturas favorables y desfavorables a los representantes y a la representación como tal. En este sentido se exige de ellos y ellas algunas condiciones que están marcadas por características personales asociadas a las expectativas y funciones que según los niños y niñas debe cumplir el representante: *"… ser el mejor del salón, guiar buen comportamiento, ganar los exámenes y no ser pelión…" (Pablo-12 años).* Esta situación implica reconocimiento dentro de la organización jerárquica del aula de clase, hecho que mejora las relaciones de contacto con el mundo adulto en el colegio y que integra a niños y niñas a una posición de poder, como relata Daniel-10 años: *"La autoridad […]me hacen caso y la voy muy bien con la profesora".* Así, la representación puede ser asumida como una aspiración positiva en su relación con la confiabilidad como persona o como aliciente para llegar a serlo: *"a mí me gustaría ser personera, pero yo soy muy grosera, lo reconozco, [me gustaría serlo], pero después que uno esté mejorando" (Victoria-11 años);* o por otro lado, puede tenerse una lectura negativa de las acciones como representante, por el compromiso que implica, la dificultad que encuentran para hacer efectiva la autoridad y el poder que han construido como representación de ser elegido: *"Eso es muy complicado porque uno tiene que ir a esos encuentros donde dice la información y a mí no me gusta porque uno tiene que dedicar mucho tiempo, uno no puede parar…" (Sonia-10años).*

La relación con los pares se vive con una connotación de igualdad en la diferencia, como posibilidad real de ser parte de un mundo en el que la expresión puede darse en la transparencia y el reconocimiento propio y de los demás, con una innegable interacción con el mundo adulto.

5. Tomar parte en el mundo tecnológico

La tecnología es un referente que los niños y niñas han incorporado a su vida como una nueva manera de concebir la participación, que adquiere significación en la vida cotidiana y que se reconoce como una manera diferente de interactuar con otros.

> *"(...) Cuando uno ve televisión, uno participa de lo que muestran, participar en visión, uno puede participar viendo o haciendo acciones […], yo con play participo porque uno está haciendo acciones de juego […] Para participar tiene que haber otras personas, en play estoy con mi papá, mi hermanita, cuando estoy solo no participo porque además me siento muy aburrido (Sergio-10 años)".*

La participación es asociada a la presencia de otros y aparece una relación donde si bien la presencia de sus otros cercanos hace más placentera la actividad, su representación de la participación, se amplía a interacciones que pueden darse "en visión", hecho que nos invita a replantear el adultocentrismo frente a los temas de la niñez, siendo los niños y niñas quienes deben develar su interpretación de la sociedad y de los medios que en ella encuentran, teniendo como fondo la era de la información, como característica de la modernidad.

Si nos ubicamos en la escala de participación adaptada por Franklin (2006), teniendo en cuenta que en ésta no se contempla la interacción con la tecnología, podemos ubicar esta relación en los niveles más altos de participación que corresponden a una posición donde los niños y niñas dirigen y están al frente, y los sujetos adultos ayudan.

En relación con el uso de los videojuegos, se presenta además una situación que visibiliza las condiciones de vida de niños y niñas como Camilo, quien comparte a través de su testimonio cómo a partir de la ausencia de amigos o amigas en su urbanización, la tecnología le ofrece una forma alterna de participar, donde los otros están presentes de una manera diferente:

> *"(…) como yo casi no salgo de la casa entonces me compraron un play para jugar, porque donde yo vivo no hay amiguitos para jugar, no hay niños, sólo mi hermanita de cuatro años y yo. No juego con ella porque ella le hace muy duro a los controles y me lo daña. Cuando juego play participo jugando, descubriendo cosas nuevas de las películas, que gente que las hizo puede ver el arte que hizo, el juego que hizo (Camilo-10 años)".*

En este sentido, se expresa una manera de vivir la soledad y las largas horas de permanencia en casa, condición que se deriva de la residencia en espacios cerrados que, como en el barrio de la comuna 12 que habita, hacen que la vivienda y los espacios comunes de la urbanización se conviertan en una extensión de la esfera privada que, en este caso, carece además de la presencia de otros niños y niñas que posibiliten una interacción directa, convirtiéndose en un aspecto significativo para niños y niñas pues, como plantea Borja (2005), las niñas y los niños "al ser considerados sujetos en situación de riesgo, se han convertido en ciudadanos cautivos". Así mismo, podemos reflexionar sobre la manera como los niños y niñas recrean el mundo en que viven, pues las condiciones de aislamiento social, conducen a una reinterpretación del mundo y en este caso de las maneras de participar en relación con la tecnología, escenario que refuerza los hallazgos de Rodríguez (2005), quien propone reflexionar alrededor de argumentos donde las relaciones que establecen las niñas y los niños con la tecnología pueden ser analizadas como una consecuencia de que éstos *"…han visto cómo la calle y el barrio dejaban de ser los espacios privilegiados del juego y el aprendizaje de la vida social"*.

6. Construyendo la participación en la niñez

A partir de los resultados, sobresale el reconocimiento e importancia de la presencia del otro como posibilidad para los niños y niñas de ejercer el deber y el derecho de participar de maneras diferentes, hecho que podría permear nuevas construcciones de lo público-privado como espacios complementarios, lo que permite precisar que son finalmente los niños y las niñas quienes recrean su mundo, como posibilidad de aportar o revelarse frente a diferentes aspectos de la vida común y de acuerdo con el bagaje histórico social que acompañe sus vivencias, facilitando o dificultando, según sea el caso, el encuentro, el diálogo y el posible entendimiento entre las culturas de los niños y niñas con los sujetos adultos, hacia la construcción de un espacio público que realmente sea transparente y abierto, donde se encuentren referentes que permitan la interacción

y la comunicación en lo diverso.

Es desde lo cotidiano, desde el conocimiento del sentido común descrito por Jodelet (1988), como aquel que "se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social", donde se construye y donde es posible que los sujetos adultos se encuentren con los niños y niñas para decidir cómo hacer realidad las propuestas y posibilidades construidas desde la Constitución Colombiana y la CDNN hacia un espacio de lo público en el que la comunicación argumentada nos permita edificar sociedades inclusivas y abiertas a todos los miembros de un contexto social. Las niñas y niños aún no son involucrados, desde la expresión de sus realidades, como voces principales para el diseño de las políticas que se relacionan con sus condiciones de vida, lo cual los deja en una posición en la que son vistos pero no escuchados, dificultando su reconocimiento como interlocutores válidos, y evidenciando una situación donde predomina la posición de los sujetos adultos.

El desafío que esta situación nos plantea, se relaciona con la reflexión alrededor de las instancias participativas existentes o la creación de unas nuevas, para vivir, como propone Aguilar(1966), una participación como fin, entendida como proceso activo que "se crea y configura por quienes participan, respondiendo a las necesidades y circunstancias cambiantes de cada lugar", a través de lo normativo y lo vivencial, donde se permita el mantenimiento de herramientas colectivas de reinterpretación de la realidad que niños y niñas están reconociendo a través de los espacios de contacto con el mundo social. Es este el reto para los niños y niñas en su interacción con sus amigos y amigas, en una construcción de un mundo común que les permita a través de la experiencia, mantener y mejorar su participación y construir lo social, en su contexto y a partir de sus historias. En sus testimonios y reflexiones, ellos y ellas validan su capacidad interpretativa y se presentan como personas que construyen sociedad, como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su inclusión en la vida y en un espacio de lo común que contiene la tecnología como construcción propia de la sociedad en que viven, generando nuevas maneras de relacionarnos, sobre las que podríamos ampliar nuestro conocimiento y decisiones.

7. Conclusiones

Convertir en hechos las aspiraciones de La CDNN, representa una posibilidad para niños y niñas que puede hacerse tangible a través de su inclusión en los espacios de la vida social, teniéndolos en cuenta como actores con propuestas, en una posición que supere los procesos socializadores desde una concepción pasiva y de recepción, y que se integre a una visión de protagonismo en los contextos en que viven y a los que contribuyen con su interpretación de las realidades sociales.

Necesitamos aportar a la historia de la niñez a través de la edificación de un espacio público nuevo, generado a partir del discurso y hacia una vida política que incluya a niños, niñas y sujetos adultos, y a sus relaciones, en una experiencia de convivencia humana de entendimiento que fomente la reflexión sobre la vida y la salud como derecho, vivencia, bienestar, potencialidad, como parte de la forma de asumir y vivir el proceso vital humano de que nos habla Franco (1993).

De aquí se desprende la importancia de las relaciones y acciones que tienen lugar en ese espacio intersubjetivo de encuentro con otros niños y niñas y con las personas adultas, quienes hacen necesaria la búsqueda de interacción a través de diferentes lenguajes donde cobra gran importancia la tecnología, pues abre, según las niñas y niños, un espacio para la participación que remite a la permanente alusión a un sujeto colectivo que los involucre. Este aspecto facilita el planteamiento de nuevas preguntas investigativas que integren la relación niñez/tecnología con una lectura que resalte su relación con las condiciones de vida, donde se amplíe el conocimiento de las realidades sociales que viven los niños y niñas, y el lugar que adquiere la participación como categoría relevante de la construcción de la salud como bienestar.

La demostración de estar preparados y preparadas para una relación abierta y propositiva con las personas con quienes interactúan, y su disposición a interpretar y a proponer sobre su realidad, nos cuestiona como sociedad, pues conduce a la pregunta sobre la disposición y reflexión que se comparte en sus comunidades y sociedades para desarrollar procesos consensuados donde se permita una vivencia democrática para niñas y

niños, como derecho a participar de las decisiones que los afectan. Por esto se hace indispensable la indagación sobre las representaciones que tenemos los sujetos adultos sobre la niñez en cada contexto sociohistórico, pues la interacción permanente y necesaria adultos/niños/niñas, puede facilitar o dificultar las posibilidades de un futuro incluyente para la niñez, tomando como sustrato el conocimiento para el accionar, haciendo que el crecimiento alcanzado desde lo investigativo, cobre sentido en prácticas sociales que involucren a los sujetos en la transformación de las condiciones que afectan su vida.

La presencia de la palabra, unida a la necesidad de que llegue al otro, está presente como reconocimiento/desconocimiento, considerados como condición de la construcción de alteridad a partir de la diferencia, en la exigencia de salir de uno mismo para encontrarse con otros como sujetos creadores. Este aspecto representa un reto de gran vigencia, pues el momento histórico de visibilización que inicia para niños y niñas en el siglo XX (Gaitán, 2006) con la reflexión, diseño y aplicación de normas y políticas que los favorezcan, hace que su "nueva" consideración como sujetos de derechos, permita que el accionar y la capacidad discursiva con que se expresan como partícipes en la sociedad, tenga la posibilidad de ser al fin vista, escuchada y reconocida.

Lista de referencias

Aguilar, M. (1996). Aspectos claves de la participacion comunitaria en salud. *Revista prospectiva* , 66.

Arendt, H. (1993). *La condicion humana.* Barcelona: Paidós.

Bertaux, D. (1980). Lapproche biographique;sa validite méthodologique, ses potencialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, pp. 197-225.

Borja, J. (2005). *La ciudad conquistada.* Madrid: Alianza.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad* , pp. 27-42.

Congreso de la República (1994). *Ley 115 de 1994. por la cual se expide la Ley General de Educacion.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial.

Franco, S. (1993). *Proceso vital humano y proceso salud enfermedad: una nueva perspectiva.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Franklin, B. (2006). Escalera de la participacion, adaptacion de la realizada por Hart. En S. t. Children, *El derecho a la participacion infantil de niños, niñas y adolescentes en situacion de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles,* (p. 14). Madrid: Save the Children.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad* , pp. 63-80.

Geertz, C. (1992). *La interpretacion de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, G. (2002). *El taller reflexivo.* Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografia. Metodos de Investigacion.* Barcelona: Paidós.

Hart, R. (1992). *Children´s Participation.* Florence: Unicef.

James, A. (2002). Etnography in the study of children and childhood. En P. Atkinson, *Handbook of etnography,* (p. 246). Londres: Sage Publications.

Jodelet, D. (1988). La representacion social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II,* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Muecke, M. (2003). Sobre la evaluacion de las etnografias. En J. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 218-245). Medellín: Universidad de Antioquia.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* California: Sage Publications.

Rodríguez, I. (2005). Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la informacion en la poblacion infantil: el problema del aislamiento social. *Revista de Sociologia*, pp. 157-168.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Intoducción a los métodos cualitativos de investigación social. La búsqueda de significados.* Madrid: Paidós.

Tribunal Internacional de Nuremberg (1946). *Código de Nuremberg.* Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Referencia:

Silvia Paulina Díaz, "Participar como niña o niño en el mundo social", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1149 - 1157.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia*

Arley Fabio Ossa*
Universidad de Antioquia, Colombia.

Primera versión recibida marzo 1 de 2010; versión final aceptada abril 18 de 2010 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En el presente artículo describo discontinuidades y condiciones de existencia y emergencia del castigo en el campo de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, en el caso específico del Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880. El escrito en una perspectiva genealógica que no descarta las herramientas arqueológicas, en el que analizo el castigo como tecnología de poder que actuó sobre las transgresiones que representaban amenaza para la concreción del plan educativo en cada uno de los dos escenarios: el de la Unión que lideraba una educación con base en las ideas del liberalismo, o aquella enraizada en los postulados conservaduristas, la que en Antioquia, con base en un racionalismo moralizante, no descartaba el economicismo y el cientificismo propios de la ideología liberal.*

Palabras Clave: castigo, Reforma Instruccionista, tecnología de poder.

O castigo como prática de governo na *Reforma Instrucionista* em Antioquia

• ***Resumo.*** *Em o presente artigo descrever descontinuidades e condições de existência e emergência do castigo no campo da instrução pública nos Estados Unidos e na Colômbia no caso específico do Estado Soberano de Antioquia de 1867-1880. O escrito em uma perspectiva genealógica que não descarta as ferramentas arqueológicas, em o que analiso o castigo como tecnologia de poder que atuou sobre transgressões que representavam a ameaça para a concreção do plano educativo em cada um dos cenários: o da União que liderava uma educação com base nas ideias do liberalismo ou aquela arraigada nos postulados conservaduristas a que em Antioquia, com base em um racionalismo moralizante, não rejeitava o economicismo e o cientificismo próprios da ideologia liberal.*

Palavras-chave: castigo, reforma instrucionista, tecnologia de poder.

The punishment as a ruling practice in the instruction reform in Antioquia.

• ***Abstract:*** *In this article I describe the discontinuities and conditions of existence and emergency of punishment in the field of public instruction in the United States of Colombia in the case specific of the Sovereign State of Antioquia between 1867-1880. Departing from a genealogical perspective, but without leaving out the archeological tools, I analyze the punishment as a technology of power that acted on the transgressions that represented a menace for the implementation of the education plan within each one of two scenarios: that of the Union that promoted an educational system based on the ideas of liberalism or the education rooted in the conservationist postulates which in Antioquia, and based on the moralizing rationalism, did not denied the economicism nor the scientificism related to the liberal ideologies.*

Keywords: punishment, instructionist reform, technology of power.

---

* El presente artículo es derivado de la investigación "el dispositivo administrativo en la Reforma Instruccionista en el Caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Dominio Racional y Acrecentamiento del Sujeto", que contó para su desarrollo con el apoyo de Colciencias a través de una Beca para Estudios Doctorales según contrato 2002 de 5 de febrero de 2003. La investigación inició en febrero del 2002 y finalizó en abril de 2006.

** Licenciado, Magíster y Doctor en Educación. Docente Investigador de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: arleyosamin@quimbaya.udea.edu.co. Dirección: calle 67 No 53-108. Bloque 9-416.

–1. Introducción. –2. El castigo en la administración de la instrucción pública. –3. El castigo como tecnología de gobierno para la búsqueda de la felicidad y la seguridad general. – 4. Epílogo. –Lista de referencias.

1. Introducción

> Lo que con la pena se puede lograr, en conjunto, tanto en el hombre como en el animal, es el aumento del temor, la intensificación de la inteligencia, el dominio de las concupiscencias: y así la pena *domestica* al hombre, pero no lo hace "mejor" – con mayor derecho sería lícito afirmar incluso lo contrario (Nietzsche, 1994, p. 95).

En el presente artículo, derivado de la investigación "el dispositivo administrativo en la Reforma Instruccionista en el Caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Dominio Racional y Acrecentamiento del Sujeto", realizada en mi marco de formación doctoral, indago por el orden, funcionamiento y transformación del castigo escolar como tecnología de poder, mediante el análisis de prácticas discursivas, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales; ello en una perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico propuesto por Michel Foucault. La dimensión arqueológica me permitió problematizar los campos y espacios en que estuvo inserta la práctica del castigo. La dimensión genealógica del análisis me acercó a la formación y modificación del objeto discursivo, a partir de prácticas pretéritas y presentes, envueltas en juegos de poder, dentro de espacios institucionales o en posiciones de sujetos, situación que en su conjunto configuró cierto tipo de elección para la práctica del castigo. En los cuestionamientos y acercamientos a la formación del objeto castigo, analicé éste en relación con el presente y el modo de ser histórico con sus límites impuestos. Muestro pues en el escrito cómo la tecnología del castigo, como uno de los pilares fundamentales tanto en el escenario antioqueño como en el de la Unión, funcionó como saber y práctica para el gobierno de la vida, y generalizó formas de comportamiento y sujeción social. Se usó así el castigo en la Unión, para formar infantes y jóvenes para una sociedad republicana y libre[1] o para, con base en el armazón estatal y eclesiástico, potenciar un poder político que en Antioquia buscaba sujetos virtuosos y respetuosos de la autoridad, con una formación de su talento mediante una educación arraigada en un fuerte espíritu religioso.

Problematizar históricamente el castigo en el ámbito escolar, es importante en tanto que como instrumento de corrección y estrategia de formación moral, aparece como la primera y más persistente justificación de daño que las profesoras, profesores, madres y padres despliegan actualmente con los sujetos escolarizados. Esta práctica es defendida por el "beneficio" que ella genera para modificar las conductas que ofenden o se demandan. En general, en el trabajo muestro en un horizonte político el abuso como "pedagogía" que se utiliza por el bien de la persona menor y que, mostrado con objetivos educativos y de ideales sociales, justifica el daño físico o psicológico producido. Es relevante de igual manera abordar el castigo en su historicidad, para aportar apuestas éticas y estéticas frente a una problemática que está presente hoy en la infancia escolar, con las implicaciones de ello en la producción de discursos que visibilizan formas de poder, anclados en procesos de enseñanza y aprendizaje que más que contribuir a la formación, generan consecuencias negativas presentes y futuras en los individuos. Se trata, con la problematización de este objeto discursivo, de favorecer espacios escolares donde los niños y las niñas puedan satisfacer sus necesidades vitales, a través de una pedagogía con pertinencia cultural que capte las pautas de socialización, que valore los estilos de vida que tiene la sociedad para resolver sus problemas; una pedagogía que adquiera significados y relevancia para los distintos grupos humanos en los cuales está inserta.

[1] A lo largo del andamiaje jurídico que se teje en el DOIPP, es posible apreciar los valores en que se asienta el nuevo proyecto liberal (Salgar, 1870, p. 11).

2. El castigo en la administración de la instrucción pública[2]

Según Foucault[3], la concentración de las armas y la riqueza en los Estados feudales y durante el absolutismo monárquico, generó la constitución del poder judicial, mediante el cual se aseguraba la circulación de los bienes, el derecho de ordenar y controlar, y la posibilidad de acumular riquezas. Este poder fue confiscado por los personajes más ricos y poderosos, para imponer a individuos u oponentes en disputa el sometimiento a una autoridad externa. A partir de este momento, los disputantes no resuelven sus querellas con base en reglas de liquidación, sin ningún tipo de intermediación, sino que se les impone un poder judicial y político en el cual el delegado del soberano se coloca a favor de la víctima y en contra del acusado, quien no sólo lesiona a aquélla, sino que desprecia el poder, el orden, la ley establecida por el soberano y por ende, al propio soberano como apoderado de los procedimientos judiciales. En estas condiciones de existencia, el daño que un individuo causaba en otrora a otro, y en el que no intervenían en absoluto la falta, el pecado o la culpabilidad moral, no será ya tal, sino una *infracción* producto de los intereses del soberano, lesionado por el daño.

> La infracción no es un daño cometido por un individuo contra otro, es una ofensa o lesión de un individuo al orden, al Estado, a la ley, a la sociedad, a la soberanía, al soberano. La infracción es una de las graves invenciones del pensamiento medieval (Foucault, 2000a, p. 76).

Mediante la infracción el agresor ya no sólo debió satisfacer las demandas de la víctima, sino que a través del suplicio y, posteriormente, desde el castigo, con el que se buscó la corrección y la reforma, el victimario se vio conminado a reparar el desprecio hecho al orden establecido por el imperante.

El quiebre dado entre el suplicio como técnica de sufrimiento y el castigo como *penalidad de lo no corporal*[4], se presentó para finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX en Inglaterra, Francia, Prusia y los Estados Unidos, países en los que ocurrió un cambio en las formas de justicia y en los contenidos de las leyes. La modificación se expresó en la no acentuación de los suplicios, los cuales, como formas de castigo impopular, se vieron desplazados de manera paulatina, más no absoluta, por castigos que buscaban la corrección del individuo. En esta discontinuidad, el cuerpo en el espectro legal ya no fue tocado por la horripilante tortura, no fue violentado con suplicios públicos, con el martirio para suprimir la vida por la forma legal. En vez de ello se empleará, de forma preponderante, el cuerpo como un *instrumento* e *intermediario,* para atarlo a obligaciones, a privaciones y a prohibiciones, naciendo así una nueva economía del castigo, en la que bajo la certeza de que se castigará por la infracción cometida, se buscará alejar al individuo y la población de la pena. Tal ruptura, que se presentó en el contexto penal internacional, fue visible, a su modo, en la instrucción pública masificada a principios del siglo XIX en occidente y en la Reforma Instruccionista implementada en los Estados Unidos de Colombia de 1867 a 1880. En esta nueva economía humanizadora de las penas en la que se hace del alma y no del cuerpo el principal objeto de intervención —procedimiento con el que se realiza una reconversión productiva de los individuos a través de la edificación de su alma (Terren, 1999, p. 70)—, el castigo fue una herramienta de gobierno y coadyuvó a la crianza de los sujetos escolarizados y a la educación de la juventud, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en el Estado Soberano de Antioquia.

Además de la referida discontinuidad, enraizada en un período de cambios propios del nacimiento de la Época Contemporánea, se presenta otra en el campo jurídico, en el que la penalidad tenía por objeto, a lo largo del siglo XVIII, reparar o prevenir el daño causado a la sociedad por la infracción[5], presentada en tanto se quebrantaba una ley —formulada por un poder político que tipificaba lo que era útil o nocivo para la sociedad— que perturbaba, incomodaba o hacía daño al conjunto de la sociedad por el rompimiento del pacto social.

---

[2] En el período de la Reforma Instruccionista, aunque el término educación se empezó a visibilizar como materialidad discursiva, fue la palabra instrucción la que más funcionó en la época de 1867 a 1880.

[3] Las condiciones de existencia y emergencia del castigo en la historia de occidente, son abordadas en la obra de Foucault (2000, pp. 74-75).

[4] Aunque la *penalidad de lo no corporal* crea una discontinuidad con los castigos que se venían aplicando sobre el cuerpo, la sutileza de las nuevas penas que en esta nueva penalidad se presentan, no pueden actuar por fuera de otro ámbito que el del control del individuo y de su cuerpo. Al respecto de esta ruptura puede mirarse: Foucault (1980, pp. 11 y 12)

[5] La discontinuidad entre la defensa de la sociedad y el control de los sujetos es tratada ampliamente en: Foucault (2000, pp. 93-94).

En adelante, ya muy entrado el siglo XVIII, el castigo se enfocará cada vez menos a la defensa de la sociedad, para dar prioridad al *control y a la reforma psicológica y moral de las actitudes y comportamientos de los individuos;* es decir, se desplazarán los castigos que operaban sobre la base de la conducta de los individuos en oposición a la ley, enmarcados en una teoría legalista y social, para instituirse penas que operarán más *bien al nivel de lo que pueden hacer, son capaces de hacer, están dispuestos a hacer o están a punto de hacer* los individuos. La intervención correctiva y de reforma realizada sobre la peligrosidad producida por comportamientos potenciales de los individuos, es efectuada en esta sociedad disciplinaria o de *ortopedia social,* ya no sólo por el poder judicial que se ve desbordado en este tipo de demandas, sino por redes institucionales a las que se integra la escuela como aparato que ayudará a encerrar, enmarcar y moralizar las virtualidades del individuo. En este sentido y siguiendo las sendas trazadas en la modernidad por el nuevo sistema punitivo, en la gestión de la instrucción pública, como campo que se interviene en la Reforma Instruccionista para el gobierno de la vida —tanto por el Ejecutivo Nacional, como por el Gobierno de Antioquia— se empleó el castigo a partir del panoptismo propuesto por Bentham, con el objeto de actuar sobre las *virtualidades de comportamiento* que las transgresiones de los sujetos escolarizados, de los funcionarios y funcionarias, de los padres y madres de familia, representaban para la concreción del plan educativo en cada uno de los referidos escenarios, que tuvo en sus pilares: la educación, liderada con base en las ideas fuerza del liberalismo, o aquella enraizada en los postulados conservaduristas que en Antioquia, desde un racionalismo moralizante, no descartaban el economicismo y el cientificismo propios de la ideología liberal.

Para el caso, la tecnología de gobierno del castigo se vio recortada en el campo de la instrucción pública por las problematizaciones alcanzadas para el momento por el *saber pedagógico*[6]. Esta tecnología de gestión, relacionada con otras como el premio, el examen y la vigilancia, tuvo repercusiones no sólo en el campo pedagógico sino en el campo de la administración de la instrucción pública; ello debido a las implicaciones que presentaron los discursos y prácticas que sobre el castigo circularon y que se apropiaron en la *práctica pedagógica,* para el gobierno de un sector estratégico de la población, como la adscrita al sistema de instrucción pública, a la que se le gestionó la vida mediante la normalización realizada desde el régimen del castigo, impulsado por un Estado coordinado y centralizado. La sanción por esta vía presentó un desbordamiento institucional para favorecer la regulación global. El castigo al actuar sobre el individuo en espacios "privados" o públicos, encuadró comportamientos o fue foco de atención para su normalización. La infracción a la norma, a la ética como conjunto de reglas morales o al orden instituido, demandó el uso de la sanción, la cual, al hacerse efectiva, cruzó la norma de la disciplina que se focalizó en el individuo pero de igual manera la norma de la regulación, que buscó configurar modelos de acción en la población (Foucault, 2000b, pp. 226-229).

El poder de castigar contribuyó, en su despliegue por el sistema de instrucción pública, a la afirmación de propuestas políticas y sociales que por vías laicas o religiosas impulsaron el proceso de modernización del Estado, avivado a mediados del siglo XIX en la Nueva Granada y dinamizado por el liberalismo radical y el gobierno de mayoría conservadora en Antioquia, mediante el progreso económico, social y material. Las acciones modernizantes tuvieron como uno de sus pilares fundamentales,

[6] Me refiero a la enseñanza objetiva que buscó representar mediante proposiciones los objetos, con formas más elaboradas, juicios y enlaces entre el lenguaje y las cosas. La enseñanza objetiva como forma de organización de las relaciones pedagógicas en la escuela, trasciende la instrucción, para proponer una educación que se dirija a todas las facultades físicas, morales e intelectuales de la persona, procurando su desarrollo armónico. Con la enseñanza objetiva se anuncia un nuevo opúsculo a la práctica pedagógica, ampliándose la concepción de la enseñanza a la formación del ser humano y al aprendizaje de métodos no tradicionales de enseñanza, desarrollados por ejemplo mediante el principio de la intuición, como base y medio de la instrucción, mediante ejercicios preparatorios sobre los objetos, sus cualidades, funciones y relaciones, para obtener así unas presentaciones discernidas de éstos, con claridad ante los sentidos y el lenguaje. Ver: (Zuluaga, 1978, pp. 7, 96, 405). La aplicación del sistema de enseñanza objetiva se resiste a violentar la naturaleza del niño o niña, principio desde el que se impulsó una reorganización, redirección y modificación de la inspección y el castigo en campo de la gestión de la instrucción pública, generándose una disposición pedagógica de la enseñanza en el horizonte pestalozziano. Propende en tal sentido por dulcificar los severos castigos y los premios chocarreros que desencadenaban la obediencia y el deber; seres perezosos, pusilánimes, envidiosos y egoístas, para atender en vez de ello las facultades, inclinaciones e intereses de los niños y niñas con las consecuencias de ello en el compromiso de éstos. Se propugnó por una penetración y apropiación de los objetos con base en las dos operaciones esenciales de la inteligencia, que fueron para Pestalozzi la fuerza productiva o creadora propiamente dicha y la reproducción posibilitada por los sentidos físicos o exteriores como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, que permitían recibir las impresiones de la naturaleza física. Éstos debían ser complementados con los sentidos interiores como el intelectual o de lo verdadero, el estético o del sentimiento de lo bello, el moral o del sentimiento de lo bueno, y el sentido religioso o del sentimiento interior de lo infinito, mediante los cuales se recibían las impresiones de la naturaleza interior o intelectual, cuyas sensaciones e impresiones no podían alcanzarse sino por la mente y producían lo que se llama sentimiento. Ver: Jullien (1932, pp. 78-81).

tanto en el escenario antioqueño como en el de la Unión, la Escuela, con la diferencia de que en la administración de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, serían el director o directora y el maestro o maestra de la escuela, los nuevos redentores de la patria y quienes favorecerían la consolidación del poder político sobre el poder moral[7] y, en Antioquia, la alianza entre el cura y el maestro o maestra, entre el Estado y la Iglesia, sería, por paradójico que parezca, la vía para alcanzar el éxito del proyecto de modernización. Las disposiciones estatales que pretendían sustentarse mediante los anteriores sujetos e instituciones, buscaban generalizar formas de comportamiento y sujeción social, usando el castigo en la Unión para formar *ciudadanos* y *magistrados de una sociedad republicana y libre*[8] o para, con base en el armazón estatal y eclesiástico, potenciar un poder político que en Antioquia buscaba sujetos virtuosos y respetuosos de la autoridad, con una formación de su talento mediante una educación arraigada en un fuerte espíritu religioso[9].

El castigo, tanto en Antioquia como en la Unión, estuvo asociado, como práctica, al gobierno de la vida no sólo de las personas escolarizadas sino de los progenitores y progenitoras, y de las funcionarias y funcionarios. Sin embargo, la administración empleada en ambas instancias, aunque integró el castigo en la dirección de los individuos —como en el presente—, sutilmente lo veló. Las *tecnologías de gobierno*, que se despliegan en los referidos escenarios, "humanizan" desde esta estrategia sus discursos, no mostrando abiertamente el castigo como proceso administrativo en campos como el de la instrucción pública, no valorándolo, en apariencia, como elemento fundamental dentro de la organización. Este encubrimiento no evita que el castigo aparezca dentro del aparato para la administración de la instrucción pública —organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo— como el elemento que cierra la serie, como el objeto que permite que lo racionalizado marche según lo planeado, como el elemento que impulsa el orden establecido por la autoridad legal, mediante el escarmiento o la represión. Así, con base en la aplicación de un castigo rodeado de actos ceremoniosos, se exhibían en Antioquia y en los Estados Unidos de Colombia los efectos que produce una falta, para evitar, en quienes no la cometieron, la aplicación futura de castigo. La gestión de la instrucción pública, poniéndolo a la vista y encubriéndolo, se viste de un tinte optimista que languidece al mostrar el castigo como forma de corrección y reforma de los individuos y de la población. Palidece así la gestión, para emerger como tecnología política y moral, eficaz para concretar la *biopolítica* —gobierno de la vida— instaurada a lo largo de la modernidad por instancias de la administración pública, como el sistema de instrucción pública.

El castigo, como componente aparentemente marginal, cumplió en el anterior horizonte un papel relevante. Se convirtió en una poderosa herramienta que se desplegó sutilmente en la ley, en el decreto, en el reglamento, en la circular, en las conferencias, como instrumentos propios de una modernización que ameritaba de la disciplina, para desde la persuasión, la represión y sólo en los casos necesarios mediante la expulsión, favorecer prácticas, actos, hábitos o comportamientos que coadyuvaran a impulsar la senda de la razón, del progreso económico, material y moral, mediante la formación de individuos, por vías estáticas o dinámicas, armónicas o "transformadoras".

La gestión de la instrucción pública mediante el castigo, se hace en suma necesaria en la Reforma Instruccionista, tanto en la Unión como en Antioquia, en tanto la racionalidad gubernamental desplegada a partir de la Constitución de 1863, demandó un sistema escolar moderno que hiciese de la población un recurso del Estado. La administración de la instrucción pública, con la ampliación del aparato escolar —desgastado en las pretéritas guerras civiles—, buscó con éste, en el Gobierno de la Unión, procurar en la colectividad buen orden, asegurar la salud y la felicidad, acrecentar las capacidades morales y económicas para insertarlas en el desarrollo del nuevo Estado que demandaba la consolidación del modelo de gobierno federalista. Si bien este modelo que se emprendió en los Estados Unidos de Colombia con la creación de la Universidad Nacional y con la reforma escolar de 1870, ya había sido iniciado por

7 El DOIPP ubica al Director de escuela como *primer funcionario del Distrito.* Junto con él, el maestro o maestra tiene el deber de fundar la nueva moral civil que demanda el proyecto radical (Salgar, 1870, p. 15).

8 A lo largo del andamiaje jurídico que se teje en el DOIPP, es posible apreciar los valores en que se asienta el nuevo proyecto liberal (Salgar, 1870, p. 11).

9 El DOIPPA afirma en su estructura y contenido la labor evangelizadora de la Iglesia Católica desde la Escuela. En él, esta labor se combina con la instrucción de contenidos escolares (Moreno, 1870, p. 35).

Pedro Justo Berrío en Antioquia, tras su asunción a la presidencia en el Estado de Antioquia, el poder político y moral de este Estado no adoptó en él la perspectiva de neutralidad religiosa asumida en la Unión, sino que intensificó en sus directrices para la administración de la instrucción pública una pedagogía cristiana que buscó, desde un ascetismo racional, afianzar la disciplina y el bienestar espiritual, con personas reflexivas, metódicas, alerta e inteligentes, como aspectos que favorecerán el proyecto social impulsado desde Antioquia por el Poder Político y Pastoral. El despliegue del castigo organizado en esta perspectiva moderna de escuela, buscará en las disposiciones administrativas adoptadas en la instrucción pública insertar a los remisos y remisas en los referidos planes, mediante reglamentos escolares que controlaron e igualaron los actos de los sujetos escolarizados y los de quienes con ellos tenían que ver[10], no importando en su aplicación las jerarquías sociales en otrora o para el momento reconocidas.

3. El castigo como tecnología de gobierno para la búsqueda de la felicidad y la seguridad general

Los discursos sobre el castigo en los Estados Unidos de Colombia, fueron visibles en Mann, pedagogo pestalozziano que planteó que las penas tenían por objeto:

> […] impedir un mal mayor que el mismo castigo. […] No aplicamos, pues, el castigo porque sea merecido, sino para precaver un mal mayor de uno menor, un mal permanente, con otro temporal. Lo administramos […] solamente en aquellos casos en que el mal remediado sobrepuja al mal causado […] El procedimiento contrario acarrearía la exencion de un mal menor, mediante la comision voluntaria de otro mayor (Mann, 1872, p. 278).

La sanción, como daño y estrategia, llevó implícita desde la perspectiva utilitarista que nos plantea Mann, la necesidad de implantar una *pena económica,* que se sirvió del lenguaje de la razón para conseguir su objeto con base en la severidad necesaria, y evitar por extensión la *pena costosa,* es decir, aquella que excediera el castigo y por esta vía generara un mal superfluo, inconvenientes, debilidad en el sistema de los castigos y su impopularidad a causa de su falta de previsión[11]. En este horizonte de pérdidas y ganancias, que se reconocía para la administración de la pena tanto por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de la Unión (Salgar, 1870, p. 19) como por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de Antioquia (Berrío, 1871, p. 245), fue preciso que el mal de la pena sobrepujara al provecho de la falta; de igual manera, el cálculo condujo a reconocer que no debía imponerse el mismo castigo por la misma falta a todos los sujetos transgresores, demandándose atender las circunstancias de la falta, observar la reincidencia y calcular su impacto en el carácter de las personas victimarias, mirando la pena como un objeto que ameritaba tratamiento diferencial.

Al respecto planteaba Stuart Mill como epígono de Bentham:

> Para muchos, la medida de la justicia en la imposición de la pena viene determinada por la proporción entre el castigo y la ofensa, queriendo significar que debe ser medida exactamente conforme a la culpabilidad moral del que ha delinquido […] no guardando ninguna relación con la justicia, de acuerdo con esa postura, las consideraciones relativas a qué proporción de castigo es necesario para disuadir al criminal. Por el contrario, hay otros para los que este tipo de consideraciones son definitivas, manteniendo que no es justo, al menos en el caso de los hombres, infligir a sus semejantes, cualesquiera que sean sus crímenes, mayor sufrimiento del que sea suficiente para evitar que reincidan y que los demás imiten su mala conducta (Stuart Mill, 1995, p. 213).

El castigo, como sucede en la actualidad, operó reconociendo como principio en su administración, que la demasiada indulgencia en la educación producía debilidad de carácter, y la demasiada severidad engendraba en los niños y niñas disposiciones perezosas y tenaces y cierta dureza inflexible[12], aspectos considerados

[10] Al respecto puede verse: Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán,sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas (El Monitor, 1876, p. 231).

[11] Frente a los términos *pena económica* y *pena costosa* y las nociones que en el presente escrito de dichos términos trabajo, puede verse Bentham (1826, pp. 20, 21, 47).

[12] La debilidad y la severidad en la aplicación de la pena, es posible apreciarlos de

contraproducentes para los objetivos políticos que estaban tras de las reformas educativas implantadas en Antioquia y en la Unión. La pena escolar maniobró entonces de forma variable, según la mayor o menor calidad de la falta y, en correspondencia con ello, de acuerdo con la severidad que conviniera. Se impuso, de forma análoga, a la capacidad de la falta para infligir un orden social que propugnaba en el orden liberal por el control social desde un Estado pedagógico, o en el orden conservador por la intensificación y diseminación de la disciplina espiritual y de la espiritualidad cristiana, que actuaba impulsando valores morales destinados a formar un comportamiento particular de sí mismo y una forma de vivir. Con el principio utilitarista de dosificación de la pena, se buscó que la sanción estipulada se gravara más fácilmente en la memoria. En este horizonte, los castigos se aplicaron desde un mínimo o un máximo en su intensidad o duración, asumiéndose que se *ve bien lo que no basta y no se ve con tanta claridad lo que excede*[13].

Para Caro, quien consideraba el *derecho a castigar* como un tema de *alta ciencia social,* el principio liberal según el cual se admitía la libertad absoluta de pensamiento y palabra no implicaba aceptar igualmente la libertad absoluta de acción; en este sentido, para él hacer el bien y hacer el mal no eran una misma cosa sino asuntos opuestos. Así, la libertad en lo uno no conllevaba a la libertad y el derecho de caer en el vicio, la locura y el crimen; de ser así, no habría derecho al castigo, es decir, a usar uno de los *más tremendos atributos del poder público.* En este sentido el liberalismo no podía, para él, explicar el *derecho de castigar como derecho, sino como fuerza superior,* puesto que si un individuo tenía derecho al mal, nadie, ni por utilidad, tenía derecho a castigar el mal que se hacía. Así, según los principios cristianos, los gobiernos tenían el derecho de castigar, porque gozaban del derecho de educar en la ley de Dios[14]. En este *divino* sistema, *gobernar a los hombres fue servir a Dios, autor y supremo legislador de la sociedad;* por ello, para Caro (1951, pp. 158-171), en la pena no podía desatarse el vínculo entre la justicia y la misericordia. Al respecto, asentado en la ideología conservadora, afirmaba:

> La suavidad de las penas y la benignidad de la sociedad para con el ciudadano, si no han de degenerar en la relajación de la justicia y en desenfrenada licencia, tampoco pueden ser consecuencia de un sistema que, al aplicarse con el rigor de sus principios, justifica todo género de rigores desde el punto que confunde el derecho con la fuerza. En la práctica lo vemos: no hay reforma humanitario-liberal que no haya sido sellada con sangre Caro (1951, p. 170).

La operación en la que se busca aminorar el gasto y aumentar el provecho, y que concierne a la administración del castigo para un despliegue más eficaz del mismo como tecnología de gobierno, funcionó para Baldwin (1880, pp. 168-172) como restablecimiento de un orden alterado, en tanto el castigo debía tener como condición el ser correctivo, mediante el mal causado a quien había incurrido en la omisión de un acto o en la ejecución de él, no descartándose en su aplicación el dominio de sí y una pena pensada e infrecuente, consecuente con la falta. El castigo se despliega así, como sucede en el presente, no con el ánimo exclusivo de castigar el fallo, sino primordialmente de evitar ulteriores ataques contra el orden establecido. En esta perspectiva, la sanción de la falta en el alumno o alumna o en el funcionario o funcionaria, actúa en el sujeto infractor cohibiendo, imposibilitando o prescindiendo, y en la masa manteniendo y sosteniendo el estado de cosas existente[15].

En este sentido es válido mencionar que

> las sociedades no han podido inventar una máquina más eficiente y perversa para gobernar la subjetividad, que [el] temor [el cual] entra a saco en ellos [los individuos] para transformarlos en culpabilidad: el efecto obtenido es transmutar toda esa energía de liberación y conocimiento interior en

forma nítida en: Variedades (1871, p. 192).

13 La dosificación como principio en la aplicación de las penas, había sido trabajada por Bentham como reformador reconocido por los ideólogos y líderes de la Reforma Instruccionista. Ver: Bentham (1826, p. 37).

14 Si bajo la enseñanza heredada de la Colonia en la que la Iglesia tenía gran poder de decisión, el principio se fundaba en que Dios castiga a un alma que ama y que nace *culpable y castigable*, en Antioquia no sólo tal principio seguía siendo vigente, sino que se introducía el castigo propio del sistema de instrucción pública; aquél de un enraizamiento mundano que configura al alma mediante *procedimientos de castigo, de vigilancia, de penas, de coacción.* En este sentido, en los Estados Unidos de Colombia la fundación del Estado nación implicó una dulcificación de los castigos, enmarcados en el espíritu del razonamiento de la época contemporánea. Respecto al principio trascendente del castigo puede verse: Nietzsche (1981, pp. 34-37).

15 El despliegue de la pena que acá se presenta en la escuela, es visto por Foucault en sus trabajos sobre la "criminalidad" desplegada en occidente a finales de la Época Moderna y Principios de la Época Contemporánea. Al respecto puede verse: Foucault (1980, p. 31).

disciplina autoimpuesta y colectivizada[16].

Los efectos de una pena que actúa sobre lo que el sujeto y la población es o puede hacer, no pueden entenderse al margen del utilitarismo propuesto por Bentham, como doctrina que desde su corriente intervencionista impacta de forma preponderante la configuración política del presente y que inspiró los ideales políticos que impulsaron la Reforma Instruccionista y cuyos principios, al menos los de felicidad y seguridad para el mayor número, impactaron la instrucción pública en Antioquia. Su contabilidad moral, en la que la valoración de una acción se determina por sus efectos placenteros o penosos y en la que se identifica el bien entre otras cosas con el placer, con la liberación del dolor, con lo agradable, y el mal con el dolor, con la infelicidad[17], permite como principio de su filosofía utilitarista un punto para mostrar el funcionamiento de la línea del castigo. Bentham, basado en una psicología elemental y mecánica al proponer la suma de los placeres y padecimientos y el balance de los gozos y sufrimientos, aplicando criterios cuantitativos a una realidad que por su naturaleza no es mensurable, posibilitó de todas formas el que

> […] todo individuo se gobierne aun sin saberlo, por un cálculo bien o mal hecho de penas o de placeres. ¿Juzga con anticipacion que la pena será la consecuencia de una acción que le gusta? Esta idea tiene sobre él cierta fuerza para que no la cometa. ¿El valor total de la pena le parece mucho mayor que el del placer? La fuerza repulsiva será la mayor, y no se verificará la acción (1822, pp. 15-16).

Para el utilitarismo las acciones de los individuos pueden en tal sentido presentar una *tendencia* de *utilidad,* en cuyo caso contribuirían a un *fin* común; o presentar *divergencia* con lo anterior, en cuyo caso representarían un *perjuicio* para la felicidad, originado por las transgresiones, por la desobediencia de los sujetos a una ley positivamente producida, a una ley religiosa o a una ley moral (Bentham, 1985, pp. 60-83).

Los discursos sobre el castigo, que se difunden por los funcionarios que administran la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, impregnados de la filosofía utilitarista, son apropiados en las diferentes instancias que componen su estructura, para ejercerse en ellas un poder que demanda la sanción física o moral o la obediencia, frente a criterios morales adoptados al interior de la escuela. La omisión del criterio de lo correcto, es decir, la falta, produce en la lógica utilitarista, en primer lugar, un mal al alumno o alumna o al funcionario o funcionaria que no le fue posible evitarla, bien por la vía del remordimiento o por el de la sanción externa y, secundariamente, provoca en toda la comunidad un sentimiento de alarma que resulta del peligro de sufrir el mismo mal de manera real o en proporción al sentimiento religioso subjetivo.

La falta, como carencia de facultad moral, pone en funcionamiento el procedimiento del castigo como proceso de gobierno para la instrucción pública, y como sucede en la actualidad para la gestión disciplinaria y biopolítica de la escuela. El castigo como elemento poco problematizado en la actual racionalidad administrativa, al desplegarse en la escuela durante la Reforma Instruccionista, buscó en primera instancia un mal, al descargarse una sanción a los alumnos y alumnas catalogados como peligrosos o peligrosas; o a los padres, madres, funcionarias y funcionarios tildados de irresponsables y, por el contrario, generó en sus efectos secundarios una utilidad[18] que intimidó, para el caso, a los alumnos o alumnas y amparadores aviesos, tranquilizó a los inocentes y se constituyó, por esta vía, en salvaguardia de un orden social que esperaba de la escuela acciones que posibilitaran individualizar al sujeto para su disciplinamiento, su homogenización, su progreso material y su civilización. El castigo ejerce así una *prevención particular,* al ser empleado con quien comete una falta; y una *prevención general,* al extenderse su influjo a la población, impidiendo que en el futuro infrinja lo reglado. El castigo tendría pues, desde la moral utilitarista, el objeto de menguar el deseo de cometer una falta —implementando por esta vía una reforma moral— o de inhibir la osadía para perpetrar un fallo generando por este mecanismo temor a la pena, o de incapacitar físicamente para evitar a toda costa la ejecución de la falta. En este sentido, para Guarín (1876, p. 75) el temor al castigo evitaba dar lugar a éste. Conciente o no el alumno o alumna y por

[16] Acá, Saldarriaga hace referencia a Javier Sáenz. Al respecto puede verse: Saldarriaga (2003, p. 168).

[17] Al respecto puede mirarse: Stuart (1994, pp. 45-46).

[18] Sobre la homología de naturaleza y la disparidad en los efectos entre la falta y el castigo, entre el mal y el beneficio, véase: Bentham (1826, pp. 11-13).

extensión los funcionarios y funcionarias de que determinados comportamientos podían dar lugar a sanción, calculaban sus actos, previniendo en ellos acciones que les pudieran ser dañosas. El cultivo de la malicia en las actuaciones estaba latente de manera permanente en la aplicación del castigo. El castigo deviene así en instrumento y tecnología para la reforma y la corrección.

Las penas, como males impuestos —según las formas jurídicas— a individuos que ejecutan actos dañosos prohibidos por la Ley o el Reglamento, exigían para su prevención, por quienes dirigen a los sujetos escolarizados, penas acordes con éstos, con el objeto de alcanzar, mediante ellas, un eficaz gobierno. En este horizonte, el castigo debía operar —como lo hace hoy— sobre los *enemigos públicos* en primer lugar, según el lado por el que se haya pecado; es decir, producir una pena que contrarreste excesos o mengüe debilidades. Para el exceso de juego, la prohibición de éste durante el descanso escolar, para el incumplimiento de tareas, la imposición de labores extraescolares extensas[19]. Como segundo principio, la intensidad y difusión del castigo debían estar en relación con la gravedad de la falta, con el escándalo que se hubiere podido causar y con el escarmiento que se deseaba producir; así, por ejemplo, las faltas de insubordinación e insulto de los alumnos y alumnas debían ser castigadas de forma pública y severa, para atender con base en este ritual político la regla de que cuanto más dañosa es una transgresión, tanto más debía imponerse una severa pena para prevenir, con base en la sutil representación, el ultraje causado a la autoridad (Guarín, 1876, p. 75). Acá, la prevención general, fundada en el desequilibrio y el exceso de la persona escolarizada, es efecto de la publicidad de la pena y de su aplicación. La liturgia del castigo público que se empleó como procedimiento para desplazar el miedo a la férula e instaurar en contraposición el látigo, la vía del ejemplo, produjo un valor aparente y, por extensión, una pena aparente, configurada a partir de la simple descripción u observación de su ejecución por quienes nada tuvieron que ver con la falta[20]. El conjunto de la pena que ejercía el maestro o maestra sobre su discípulo o o discípula, o el funcionario o funcionaria sobre su colaborador o colaboradora, se elevó así como primera clase de servicio público y se utilizó como salvaguardia general, al ser producida —como lo dije— no para actuar sólo contra el sujeto desgraciado que cede a inclinaciones funestas, que cae fuera del pacto, sino como un sacrificio indispensable para la seguridad general[21]. En tercer lugar, cuando las personas escolarizadas ignoran el mal cometido por alguien, deben igualmente desconocer el castigo que se aplicará, principio que aplica fundamentalmente en sanciones contra las *buenas costumbres* (Guarín, 1876, p. 74), en las que la seducción puede operar más que la intimidación (Mallarino, 1871, p. 218).

4. Epílogo

El funcionamiento del castigo como tecnología de gobierno en la instrucción pública, despliega técnicas e instrumentos que, complementadas con otras tecnologías de gestión como la vigilancia, el examen y el premio, invaden y producen en los sujetos escolarizados aquello que Foucault (1980, p. 24) llamó el alma, es decir, actúan produciendo cierto tipo de sensibilidad, de raciocinio, de *voluntad* y de disposición en los individuos, y por lo tanto engendran cierto tipo de saber-poder con el que se refuerza el castigo, para aumentar su poder en la constitución de cierto tipo de persona y cierto tipo de sociedad, como tecnología de gobierno aplicada en el sistema de instrucción para la producción de individuos productivos y dóciles. El castigo en la escuela conlleva pues a modificar comportamientos para regularizar al anormal; de no conseguirlo, la persona escolarizada se verá en campo abierto, en donde poderes extraescolares intentarán, de ser posible, su normalización.

Lista de referencias

Baldwin, J. (1880). *Dirección de las escuelas: libro de texto*

[19] Los tres principios que en este apartado se trabajan de las penas, son desarrollados con base en Mallarino (1871, p. 217).

[20] Con las diferencias que en el presente escrito presento, es posible encontrar como continuidad en los efectos que el castigo tiene frente al individuo y la población, elementos visibilizados por Saldarriaga cuando problematiza el castigo en su funcionamiento como una tecnología disciplinaria propia del Sistema de Enseñanza Antiguo, que tuvo como móvil el *temor*, como efecto la *obediencia* y como contra-efecto *la generación* de sujetos envidiosos y egoístas. Inherentes a la máquina pedagógica, los castigos de dolor físico presentados antes de la Reforma Instruccionista, las penas infamantes o los letreros, generaban hábitos de orden y disciplina y hacían de la *multitud un sólo individuo, obediente a una misma voluntad;* masa e individuos estaban sometidos en el Sistema Lancasteriano cuando se desplegaban las sanciones. Ver: Saldarriaga (2003, p.150-155).

[21] Las características que en el campo escolar se desprenden del segundo principio en este aparte del escrito, son iluminadas de manera notable por Bentham en sus desarrollos para el panoptismo de la sociedad contemporánea, ampliado en textos como: Bentham, 1882, pp. 17-24.

para las escuelas normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York: D. Appleton y compañía. (Biblioteca del Maestro). Bogotá, D. C.: BLAA, ARPE 10055 C.210 RI.

Bentham, J. (1826). *Teoría de las penas y de las recompensas*. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, jurisconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del canton de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo.

Bentham, J. (1882). *El panóptico*. Madrid: Imprenta de D. Fermin Villalpando.

Berrío, P. J. (1871). Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. Secretario de Gobierno. En: *El Boletín Oficial.* Medellín: Año 7. No. 432. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5935 C127 RI.

Caro, M. A. (1951). La libertad liberal o el derecho de castigar. Julio de 1872. En: *Articulos y Discursos*. Bogotá, D. C.: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.

Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión.* México, D. F.: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: Surveiller et punir.

Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., Traducción de: Enrique Lynch. Título del original: A verdae e as formas jurídicas.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad.* Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, Traducido al castellano por: Horacio Pons. Titulo original: Il faut defender la société.

Guarín, R. B. (1876). *Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria.* Bogotá, D. C.: Imprenta Gaitán. ARPE, 10054 C 210. RI.

Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas (1876). En: *El Monitor*. No. 29 (Marzo 29, 1876). ARPE C19. 6952. RI. 1876. p. 231.

Jullien, M. A. (1932). *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Imprenta Torrent.

Mallarino, V. (1871). Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 1, N° 14 (Abr. 8, 1871). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI.

Mann, H. (1872). Castigos en las escuelas. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 3, N° 87 (Agos. 30, 1872). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1606 C.139 RI.

Moreno, A. (1870). Circular. En: *Boletín Oficial*. T. VIII. No. 432. 19 de diciembre.

Nietzsche, F. (1994). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, Traducido por: Andrés Sánchez Pascual. pp. 165-186.

Nietzsche, F. (1981). *Humano demasiado humano*. Medellín: Editorial Bedout.

Saldarriaga, V. O. (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? En *Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Salgar, E. (1870). *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá, D. C.: Imprenta de la Nación, noviembre 1 de 1870*. ARPE: 10048 C193 RI.

Stuart, M. J. (1995). *El Utilitarismo.* Barcelona: Ediciones Altaya, Título original: Utilitarism – The Science of Logia – Book VI – Chapter XII. Traducción al castellano: Esperanza Guisán.

Variedades (1871). *La Escuela Normal.* Bogotá, D. C. T. 1, Nº. 12 (marzo 25 1871). Bogotá, D. C.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1689 C.140 RI. p. 192.

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia.* Barcelona: Anthropos.

Zuluaga, O. L. (1978). *Colombia: Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX.* Medellín: Ceid. Universidad de Antioquia.

Referencia:

Arley Fabio Ossa, "El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1159 - 1168.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca*

Ana María Osorio*
Profesora Asistente, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Luis Fernando Aguado**
Profesor Asistente, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Primera versión recibida marzo 10 de 2009; versión final aceptada febrero 24 de 2010 (Eds).

• ***Resumen:*** *En este documento identificamos un conjunto de indicadores a nivel departamental y municipal (en la medida en que la información lo permite) con perspectiva de niñez, indicadores que facilitan analizar el bienestar y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en distintas áreas: salud, educación, alimentación, vivienda digna, y la exposición a riesgos tempranos como el trabajo y la maternidad. La construcción de indicadores a nivel municipal que reflejan el bienestar y/o el cumplimiento de los derechos, ofrece una oportunidad para obtener una imagen completa de la situación de la niñez en un departamento, y constituye una herramienta sumamente importante en el diseño de la política pública y la focalización del gasto. Los indicadores del Valle del Cauca aquí presentados reflejan inequidades geográficas en la provisión y acceso de servicios sociales básicos; en ellos se evidencian grandes brechas entre municipios frente al promedio departamental y la ciudad de Cali. Los mayores rezagos se concentran en algunos municipios del norte del Valle y el municipio de Buenaventura. Todo esto plantea importantes retos de política pública, e invitan al debate, al análisis y a la visualización de las condiciones de vida de la niñez en el Valle del Cauca.*

Palabras Clave: Niñez, Valle del Cauca, condiciones de vida, servicios sociales, inequidades territoriales.

Uma olhada à situação da infância no Valle del Cauca

• ***Resumo:*** *Identificamos neste documento um conjunto de indicadores a nível departamental e municipal (na medida em que a informação nos permite) com relação à perspectiva infantil, indicadores que facilitam analisar o bem-estar e cumprimento dos direitos das crianças em distintas áreas: saúde, educação, alimentação, moradia digna, e a exposição a riscos precoces como o trabalho e a maternidade. A construção de indicadores em âmbito municipal que refletem o bem-estar e/ou o cumprimento dos direitos, oferece uma oportunidade para obter uma imagem completa da situação da infância em um departamento, e se constitui uma ferramenta sumamente importante no desenho da política pública e na focalização do gasto. Os indicadores de Valle Del Cauca aqui apresentados refletem iniqüidades geográficas na provisão e acesso dos serviços sociais básicos; neles se evidenciam grandes brechas entre municípios frente à média departamental e a cidade de Cali. Os maiores retrocessos se concentram em alguns municípios do norte do Valle e no município de Buenaventura. Tudo isso suscita importantes desafios para a política pública, e convidam ao debate, a análise e a visualização das*

* Este artículo hace parte de un proyecto de investigación más amplio denominado "¿Los niños… primero? Caso Colombia", financiado por la Coordinación Institucional de Investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. La investigación inició en junio de 2005, y actualmente está en curso. El proyecto se aprobó en el acta Nº 7 del 10 de mayo de 2005 del Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, y fue inscrito con el código 020100081 en la Coordinación Institucional de Investigaciones, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

** Estudiante doctorado en Economía, Universidad de Barcelona, España. Máster en Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Economista, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación en Desarrollo Regional (GIDR), Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Correo electrónico: anao@javerianacali.edu.co

*** Estudiante doctorado en Teoría Económica y Economía Política, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Economista, Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: lfaguado@javerianacali.edu.co

condições de vida das crianças du Valle Del Cauca.

Palavras-chave: Infância, Valle del Cauca, condições de vida, serviços sociais, desigualdades regionais.

A look at the childhood situation in the Province of Valle del Cauca

• ***Abstract:*** *In this document we identify a set of indicators at departmental and municipal level (as far as available information permits) with a perspective on childhood. These indicators permit the analysis of the well-being of children and the compliance with their rights in different areas: health, education, nutrition, decent dwelling, and the exposure to early risks such as child labor and maternity. The construction of indicators at municipal level which reflect well-being and/or compliance with children's rights offers an opportunity to obtain a complete picture of the situation regarding childhood in one department, and constitutes an extremely important tool in the design of public policy and the focus on spending. The indicators for Valle del Cauca presented here reflect geographical inequalities in the provision of, and access to, basic social facilities; here there is evidence of great disparity among towns compared with the departmental average and the city of Cali. The greatest differences are concentrated in some towns in the north of Valle and Buenaventura. All of this lays down important challenges in public policy, and invites debate, analysis and of the visualization of the living conditions of children in Valle del Cauca.*

Keywords: Childhood, Valle del Cauca, living conditions, social services, regional inequities.

-1. Introducción. -2. La preocupación por la niñez desde lo institucional. -3. Enfoques para medir el bienestar infantil. -4. La niñez vallecaucana dentro del contexto nacional. -5. Los primeros servicios sociales que garantizan un buen comienzo en la vida de la población infantil. -6. Asistencia Escolar. -7. Riesgos a los que se expone la niñez: maternidad en adolescentes e inseguridad alimentaria. -8. Aseguramiento en Salud y acceso a una vivienda digna para la niñez: una aproximación a partir de la encuesta Sisben 2006. -9. Conclusiones. -10. Retos para una política departamental (y nacional) a favor de la niñez. –Lista de Referencias.

1. Introducción

El bienestar presente de los niños y niñas constituye la mejor apuesta al desarrollo futuro de un país. Sen (1999) sostiene que la calidad de vida de la niñez es parte integral del proceso de desarrollo y constituye el camino más seguro para alcanzar capacidades en la vida adulta y vivir en forma exitosa en la sociedad. En este contexto, hacer visibles las condiciones de vida de la niñez permite identificar el avance con respecto al acceso y provisión de bienes y servicios sociales clave para el desarrollo de capacidades que permiten su integración a la vida social, económica y cultural del país.

Las deficiencias durante la niñez asociadas a una mala alimentación, a la inasistencia escolar, al ingreso temprano al mercado laboral y al embarazo en adolescentes, pueden en el largo plazo generar daños irreversibles y contribuir a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

En este documento identificamos un conjunto de indicadores con perspectiva de niñez: "*niños y niñas que habitan una vivienda sin*", "*niños y niñas sin afiliación a*", "*niños y niñas en riesgo de*", que permiten analizar el bienestar y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en diferentes áreas. En la medida en que la información lo permite, presentamos indicadores a nivel municipal que muestran una mirada más allá del promedio departamental y evidencian las inequidades territoriales en el acceso a bienes y servicios clave.

Las principales fuentes de información son: las bases públicas de microdatos de las Encuestas Nacionales de Demografía y Salud (ENDS) 2000 y 2005, la Encuesta de Calidad de Vida 2003, el Censo General de Población 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) y la Encuesta del Nuevo Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisben) 2006.

Hemos organizado el documento de la siguiente manera: Después de esta introducción, describimos la preocupación por la niñez desde el marco

institucional. En la tercera sección, ilustramos la representatividad de los niños y niñas del Valle del Cauca con respecto a la población total nacional, y presentamos indicadores no monetarios de pobreza. En la cuarta sección presentamos un panorama del acceso a los primeros servicios sociales básicos. En la quinta, hacemos un análisis sobre la asistencia escolar, así como sobre su relación con el trabajo infantil. En la sexta sección mostramos la exposición de la población menor de edad al embarazo y a la falta de alimentos. En la séptima sección presentamos un panorama sobre el acceso al aseguramiento en salud y a una vivienda digna para los niños y niñas más pobres. Por último, presentamos las conclusiones y planteamos algunos retos en política.

2. La Preocupación por la niñez desde lo institucional

La prioridad de los temas de niñez[1] se debería reflejar en el avance normativo del reconocimiento de sus derechos y en la materialización de mejores condiciones de vida. Sin duda, el interés normativo en el país es amplio; ejemplo de ello es, a nivel internacional, la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño *(CIDN)* en 1991, y las metas nacionales frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio *(ODM)*. En el ámbito nacional, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (*CIAC*) se revalidan las obligaciones del Estado, la sociedad y la familia, con la niñez. Así mismo, el "*Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2006-2015. Colombia, un país para los niños y las niñas (2006)*" establece objetivos específicos con plazos fijos, en materia de servicios sociales a favor de la niñez. Igual interés se refleja en la agenda económica y social del país: *Visión Colombia II Centenario: 2019 (2005)*. Por ejemplo, en materia de salud y educación se han establecido las metas que se presentan en el Cuadro Nº 1.

Cuadro Nº 1. Colombia: Metas en salud y educación infantil al año 2015

SALUD	Meta al 2015
Mortalidad infantil: probabilidad de morir durante el 1 año de vida	14 muertes por 1.000 nacidos vivos
Mortalidad en la niñez: probabilidad de morir antes de cumplir 5 años.	7 muertes por 1.000 nacidos vivos
Vacunación (menores de 5 años)	95% con el Plan Ampliado de Inmunización.
Adolescentes que han sido madres y/o están en embarazo	Menos del 15%
Niños(as) menores de 5 años con peso inferior al normal (desnutrición global-insuficiencia ponderal)	3%
Afiliación a la seguridad social en salud	100%
EDUCACIÓN	
Analfabetismo para personas entre 15 y 24 años.	1%
Cobertura bruta para educación básica (preescolar y básica primaria, básica secundaria).	100%
Años de educación alcanzados para la población entre 15 y 24 años.	10,6 años

Fuente: elaborado por el Grupo de Investigación en Desarrollo Regional (GIDR) con base en Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) Social 091 (2005) y Documento Visión Colombia. II Centenario: 2019 (2005).

[1] En el primer artículo de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) (Unicef, 1989) se define como niño o niña "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". En el artículo 3 de la Ley de Infancia (Ley 1098 de 2006), se entiende por niño o niña "… las personas entre los 0 y los 12 años, incluyendo a quienes… y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad." En este artículo tomamos la definición de la CIDN, aunque en muchos casos calculamos los indicadores para el rango entre 0 y 15 años de edad.

En este contexto, los 32 gobernadores del país se reúnen desde 2004 en el marco de la *Cumbre de Gobernadores por la Infancia y la Adolescencia*, que tiene como objetivo proponer acciones que incidan en el fortalecimiento de las políticas públicas hacia el cumplimiento de los derechos de la niñez. Se advierte cómo en Colombia el nuevo Código de la Infancia, el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2006-2015, las cumbres nacionales de Gobernadores y la presión internacional, a través de compromisos como los *ODM*, muestran la voluntad de construir espacios, delimitar responsabilidades, medir avances y buscar soluciones para mejorar la situación de la niñez en el país.

3. Enfoques para medir el bienestar infantil

Existen diferentes enfoques para medir y conceptualizar el bienestar de la niñez; a pesar de que no existe un consenso, todos los marcos de referencia coinciden en que es un concepto multidimensional que tiene en cuenta la complejidad de las vidas y relaciones de los niños y niñas (Bradshaw et al., 2006; Heshmati et al., 2007). Su principal diferencia radica en los objetivos planteados al monitorear dicho bienestar, es decir, ya sea que se busque evaluar el impacto de políticas, o que el propósito sea la medición e identificación de factores que creen bienestar y la interrelación entre diferentes componentes del bienestar.

El marco para el análisis del bienestar descrito en Bradshaw et al. (2006) incluye distintos enfoques: el enfoque de derechos, el que hace referencia a la creación de bienestar, el que analiza la interacción de la niñez con su entorno, el que tiene en cuenta distintas dimensiones del bienestar, el que busca explicar las condiciones para el bienestar y, finalmente, el relacionado con "*outcomes*" de niñez.

El enfoque de derechos usa la CIDN como marco de referencia para el entendimiento del bienestar infantil, bajo el sentido de que éstos constituyen una base normativa mínima de obligatorio cumplimiento y se pueden ajustar con el tiempo a nuevos derechos a favor de la niñez, aunque jurídicamente no estén reconocidos (Gran et al., 2004; Unicef-México, 2005; Unicef-Ecuador, 2006; Sauri, 2005). Como puntualiza Bradshaw et al. (2006), los cuatro principios generales de la CIDN (la no discriminación, el interés prioritario por el niño(a), la supervivencia y desarrollo y el respeto de las opiniones del niño o de la niña) se ajustan muy bien a la conceptualización del bienestar infantil.

Por su parte, la creación de bienestar hace referencia a la capacidad que tienen los niños y niñas para hacer el mejor uso de los recursos disponibles mediante la interacción con factores como su situación personal, la de sus familias y amistades, su situación escolar y la sociedad en general.

El modelo bio-ecológico de desarrollo humano conceptualiza el desarrollo del niño o niña con base en cuatro influencias de su entorno. La primera y más directa es la de su familia, llamada microsistema, seguida del mesosistema que tiene en cuenta las conexiones entre las diferentes estructuras dentro de este microsistema. El tercer nivel —el exosistema— representa el contexto social en que viven las familias, y el cuarto nivel hace referencia al contexto social más amplio, como las condiciones económicas y los acontecimientos mundiales. En la interacción con estos sistemas el niño o niña encontrará limitaciones y facilitadores, que le llevarán a la exclusión o inclusión en los distintos sistemas.

Por otro lado, el enfoque de dimensiones del bienestar mide el bienestar de la niñez a través de indicadores que capturen un amplio conjunto de dimensiones (salud, educación, estructura familiar, protección contra el maltrato y el trabajo infantil, participación, etc.) (Unicef, 2007; Di Tommaso, 2006; Palmer, 2005; Land et al., 2001).

Las condiciones para el bienestar están directamente relacionadas con la familia, no sólo en lo relacionado con el soporte social sino también con los recursos y oportunidades que los padres y madres proveen a sus hijos e hijas, lo cual dependerá principalmente de su nivel de educación y de sus condiciones económicas.

Finalmente, los "*outcomes*" de la niñez en la literatura del bienestar infantil incluyen: pobreza infantil, exclusión social, abuso y negligencia, desarrollo inadecuado, pobre desempeño escolar y muertes por accidentes o injurias.

Estos enfoques son útiles como base teórica para la construcción de indicadores; sin embargo presentan limitaciones, entre ellas: la dimensión del bienestar o derecho que pretende reflejar una variable, el uso y representatividad de diversas

fuentes de información (Hagerty & Land 2006), la misma interpretación del indicador (Moore et al., 2003). No obstante las limitaciones anteriores, la construcción de indicadores e índices a nivel municipal que reflejen el bienestar y/o el cumplimiento de los derechos, ofrece una oportunidad para obtener una imagen completa de la situación de la niñez en un departamento, y constituye una herramienta importante en el diseño de la política pública y la focalización del gasto.

Particularmente, los indicadores que a continuación presentamos comparten aspectos de la perspectiva de derechos y de la de dimensiones del bienestar. Al contemplar el enfoque de derechos, los indicadores permiten la verificación operacional de las políticas para alcanzar su cumplimiento. Igualmente, tienen importancia notable desde el punto de vista económico y social en la acumulación de capital humano, en la reducción de la pobreza y en la generación de oportunidades para la niñez en la vida adulta.

4. La niñez vallecaucana dentro del contexto nacional

El número absoluto de niños y niñas, su importancia relativa dentro de la población total y la ubicación geográfica, determinan, en parte, la demanda de guarderías, escuelas, servicios de salud, y otros servicios y medios que este segmento de población requiere para su normal desarrollo y cumplimiento de los derechos establecidos en la constitución nacional y en la *CIDN*. Es una demanda creciente, si se tienen en cuenta los desplazamientos forzosos hacia los centros urbanos y la incapacidad de éstos para enfrentar las consecuencias de estas migraciones (Unicef-Colombia & Codhes, 2000).

Según el Censo Básico Nacional de Población 2005, en el Valle del Cauca hay 1.386.986 sujetos menores de edad. En términos porcentuales corresponden al 34,26% de la población total, de los cuales el 51% son hombres y el 49% mujeres. Con respecto a Colombia, en el Valle del Cauca habita el 9,1% de los niños y niñas, ocupando el tercer lugar después de Bogotá (14,1%) y Antioquia (12,9%) (Cuadro Nº 2).

Los municipios que concentran la mayor cantidad de niños y niñas con respecto al total departamental son: Cali (48,7%), Buenaventura (10,3%) y Palmira (6,4%). Teniendo presente la distribución al interior de los municipios, en Buenaventura el 44% de la población corresponde a menores entre 0 y 17 años, seguido de El Cairo (40,2%) y Obando (39,7%), mientras en Cali este porcentaje llega al 32,5%.

Esta distribución muestra aspectos importantes a tener en cuenta; por ejemplo, Buenaventura presenta el mayor *NBI* (Necesidades Básicas Insatisfechas) del departamento (34,5%), y precisamente es uno de los que concentra la mayor cantidad de niños y niñas tanto en el departamento como al interior de su población. En similar caso se encuentran Obando y El Cairo. Por su parte, Cali, Buga, Palmira y Jamundí presentan los menores niveles de *NBI,* e igualmente concentran en términos relativos las menores proporciones de población infantil al interior de los municipios (Cuadro Nº 7).

Cuadro Nº 2. Valle del Cauca: Distribución de la niñez según el Censo 2005

Municipio	Población infantil			Población total	% de niños por municipio con respecto al total departamental	% de niños con respecto al total de la población municipal
	0-17 años	Hombres	Mujeres			
Alcalá	4.673	2.377	2.296	12.716	0,3%	36,7%
Andalucía	5.965	3.059	2.906	17.518	0,4%	34,1%
Ansermanuevo	7.711	3.923	3.788	19.836	0,6%	38,9%
Argelia	2.307	1.240	1.067	5.891	0,2%	39,2%
Bolívar	5.739	3.085	2.654	14.827	0,4%	38,7%
Buenaventura	142.710	72.041	70.669	324.207	10,3%	44,0%
Buga	35.046	17.893	17.153	111.487	2,5%	31,4%
Bugalagrande	7.247	3.748	3.499	20.990	0,5%	34,5%
Caicedonia	10.197	5.279	4.918	29.808	0,7%	34,2%
Cali	674.897	340.475	334.422	2.075.380	48,7%	32,5%
Calima	5.374	2.736	2.638	15.111	0,4%	35,6%
Candelaria	23.865	12.222	11.643	68.820	1,7%	34,7%
Cartago	39.982	20.338	19.644	121.741	2,9%	32,8%
Dagua	12.447	6.457	5.990	34.310	0,9%	36,3%
El Águila	3.482	1.784	1.698	9.224	0,3%	37,7%
El Cairo	3.656	1.991	1.665	9.105	0,3%	40,2%
El Cerrito	18.032	9.163	8.869	53.244	1,3%	33,9%
El Dovio	3.456	1.767	1.689	9.090	0,2%	38,0%
Florida	20.618	10.541	10.077	54.626	1,5%	37,7%
Ginebra	6.370	3.249	3.121	18.808	0,5%	33,9%
Guacarí	10.961	5.625	5.336	31.055	0,8%	35,3%
Jamundí	33.994	17.345	16.649	93.556	2,5%	36,3%
La Cumbre	3.580	1.830	1.750	10.822	0,3%	33,1%
La Unión	10.998	5.605	5.393	31.123	0,8%	35,3%
La Victoria	4.581	2.382	2.199	13.722	0,3%	33,4%
Obando	5.560	2.883	2.677	14.009	0,4%	39,7%
Palmira	88.259	45.018	43.241	278.358	6,4%	31,7%
Pradera	18.752	9.574	9.178	47.755	1,4%	39,3%
Restrepo	5.026	2.605	2.421	13.881	0,4%	36,2%
Riofrío	5.780	3.065	2.715	15.402	0,4%	37,5%
Roldanillo	11.814	6.020	5.794	33.697	0,9%	35,1%
San Pedro	5.413	2.846	2.567	15.428	0,4%	35,1%
Sevilla	14.553	7.453	7.100	41.632	1,0%	35,0%
Toro	5.747	2.975	2.772	15.395	0,4%	37,3%
Trujillo	6.786	3.494	3.292	18.142	0,5%	37,4%
Tuluá	61.951	31.560	30.391	183.236	4,5%	33,8%
Ulloa	1.954	1.033	921	5.166	0,1%	37,8%
Versalles	3.015	1.563	1.452	7.987	0,2%	37,7%
Vijes	3.158	1.621	1.537	9.592	0,2%	32,9%
Yotoco	5.420	2.829	2.591	15.155	0,4%	35,8%
Yumbo	31.941	16.403	15.538	90.642	2,3%	35,2%
Zarzal	13.969	7.119	6.850	40.041	1,0%	34,9%
Total	**1.386.986**	**704.216**	**682.770**	**4.052.535**	**100%**	**34,2%**

Fuente: Elaboración del GIDR con base en Censo Básico 2005.

4.1. Indicadores de pobreza infantil

La pobreza de la niñez significa que ésta se ve enfrentada a privaciones en el acceso a diferentes recursos (materiales, espirituales y emocionales) necesarios para su bienestar (Unicef, 2005, 18; Marshall, 2003, p. 1). En este sentido, la pobreza infantil no solo implica la carencia de recursos materiales, sino que adopta un enfoque multidimensional donde influyen varios factores (nutrición, salud, educación, recreación, protección) y también una dimensión temporal que explica la presencia de trampas de pobreza. El Cuadro Nº 3 presenta algunos indicadores de pobreza en la niñez para Colombia y el Valle del Cauca. Se observan mejores indicadores para el Valle del Cauca en todas las áreas, en especial: la disposición de una vivienda adecuada (con servicios públicos domiciliarios y materiales de calidad), vacunación, asistencia escolar y nutrición.

Cuadro Nº 3. Colombia y Valle del Cauca 2005: Indicadores de pobreza infantil

Fuente	Indicadores	Colombia	Valle del Cauca
Censo 2005	Niños(a) entre 0 y 15 años que "Por FALTA de dinero, ... no consumieron NINGUNA de las tres COMIDAS BÁSICAS (desayuno, almuerzo, comida), uno o más días de la semana pasada".	7,0%	6,2%
	Niñas entre 12 y 17 años con hijos nacidos vivos	4,0%	3,9%
	Niños(a) entre 5 y 15 años que no asisten a la escuela	13,0%	8,4%
	Niños(a) entre 12 y 17 años activos en el mercado laboral (trabajando o buscando trabajo)	9,5%	8,6%
	Niños(a) entre 7 y 15 años que no saben leer ni escribir	15,2%	4,7%
ENDS 2005	Niños(a) menores de 5 años sin inscripción en el Registro Civil de Nacimiento	8,6%	8,1%
	Niños(a) menores de 5 años con desnutrición crónica (baja talla moderada y severa para la edad, z-talla)	11,4%	6,9%
	Niños(a) entre 0 y 15 años sin afiliación a un régimen de seguridad social en salud	33,8%	35,1%
	Niños(a) entre 0 y 15 años que habitan viviendas con déficit cualitativo	14,8% *	3,7%

Promedio para 25 departamentos, excluidos los de la Amazonía y Orinoquía.
***Promedio de niños y niñas que habitan en viviendas sin conexión a servicios públicos domiciliarios (acueducto, alcantarillado, recolección de basuras) y si la vivienda está construida sobre piso de tierra, o no tiene paredes o si las paredes son de zinc, tela.**
Fuente: Elaboración GIDR con base en ENDS 2005 y Censo Nacional de Población 2005.

Las cifras anteriores hacen visibles privaciones que desde el punto de vista normativo no deberían presentarse, y constituyen un reto a superar para la política pública a favor de la niñez. Centrándonos en el Valle del Cauca advertimos privaciones en aspectos tan básicos como:

- ***El derecho a la educación***: el 8,4% de niños y niñas entre 5 y 15 años de edad, no asiste a la escuela, aspecto que más adelante se refleja en la capacidad de lectoescritura de los niños y niñas; el 4,7% entre 7 y 15 años de edad no sabe leer ni escribir.
- ***El derecho a la salud***: el 35,1% de niños y niñas entre 0 y 15 años de edad no está asegurado en un régimen de seguridad social en salud.
- ***El derecho a la identidad***: el 8,1% de niños y niñas menores de 5 años es invisible al Estado al no estar inscrito en el registro oficial de nacimiento.
- ***El derecho a una alimentación equilibrada***: el 6,9% de menores de 5 años presenta desnutrición crónica, el 6,2% de niños y niñas entre 0 y 15 años de edad se enfrenta a la privación de alimentos.
- ***Exposición a riesgos***: el 3,9% de niñas entre 12 y 17 años son madres y el 8,6% de niños y niñas entre 12 y 17 años ya participan en el mercado de trabajo.

5. Los primeros servicios sociales que garantizan un buen comienzo en la vida de los niños y niñas

Garantizar desde antes de nacer un buen comienzo en la vida a los niños y niñas implica incidir sobre diversos factores que afectan las condiciones de vida de los mismos (Logan et al., 2007). En principio, resulta clave el acceso a servicios sociales básicos de atención a la madre gestante. Estos servicios inician con los controles prenatales, siguen con la atención al parto y, una vez nacido el niño o la niña, su inscripción en el registro civil de nacimiento. Existen abundantes estudios empíricos que ilustran sobre la importancia de los servicios señalados: i) *La atención profesional al parto*: la mayoría de lesiones y muertes maternas, así como casi tres cuartas

partes de las muertes neonatales, se podrían evitar si las mujeres recibieran la atención oportuna y por personal capacitado durante el embarazo, el parto y el posparto (OMS, 2005; PNUD, 2005; ONU, 2005, p. 23; Contraloría General de la República, 2004, p. 128). ii) *Los controles prenatales*: son empleados como un indicador de la conducta preventiva de la madre a través del embarazo. Éstos consisten en visitas programadas con el objetivo de monitorear la evolución del embarazo, el desarrollo del niño o niña y la preparación para el parto (AbouZahr & Wardlaw, 2003, pp. 1-2). Se estima que un mínimo de cuatro visitas de control pueden ayudar a prevenir y resolver problemas tanto de la madre como del bebé (OMS, 2005, pp. 45-46). iii) *La inscripción al registro civil de nacimiento*: constituye el instrumento jurídico y administrativo del cual se vale el Estado para el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los colombianos y colombianas frente a la sociedad y la familia. (Unicef-Registraduría Nacional del Estado Civil, 2003). Por tanto, la inscripción en el registro oficial de nacimiento hace visible al niño o niña frente al Estado (Unicef, 2006, pp. 36-37).

La situación del Valle del Cauca frente a estos servicios básicos en los años 2000 y 2005 se muestra en el Cuadro Nº 4. A pesar de la profundización de la atención profesional al parto (aumentó en cuatro puntos porcentuales) y la ampliación de la cobertura en la afiliación a la seguridad social en salud para toda la población[2], la cultura de las parteras[3] es muy arraigada en zonas como la costa pacífica. En el Valle del Cauca éstas atienden el 4,1% de los nacimientos. En muchos países en desarrollo, el uso de servicios de salud materna varía de acuerdo con el nivel socio-económico, la etnia, la región geográfica y factores demográficos; es por esto que la identificación de subgrupos de mujeres que usen o no usen los servicios de salud es importante para las estrategias de política e intervención (Magadi et al., 2000). Con respecto al derecho a la identidad, se encuentra que el 8,1% de menores de 5 años en el departamento no están registrados civilmente, lo que resulta bastante preocupante si se tiene en cuenta que por lo general estos niños y niñas pertenecen a familias pobres (Unicef, 2002).

Cuadro Nº 4. Colombia y Valle del Cauca 2000 y 2005: Primeros servicios sociales para las madres gestantes y el recién nacido

Servicio	Indicador	Valle		Colombia	
		2000	2005	2000	2005
Controles prenatales	No tuvo Control	4,8%	6,1%	9,0%	6,4%
	Entre 1 y 3 controles	3,1%	4,1%	10,4%	9,1%
	4 o más Controles	91,5%	88,7%	80,3%	83,0%
Atención al parto	Médico	87,7%	91,7%	82,8%	87,5%
	Enfermera	3,8%	3,2%	3,7%	3,2%
	Partera	6,9%	4,1%	8,7%	5,7%
Registro civil de nacimiento	Niños menores de 5 años sin registro civil de nacimiento	-	8,1%	-	8,6%

Fuente: Elaboración del GIDR con base en ENDS 2000 y 2005.

El porcentaje de madres sin controles prenatales aumentó del 4,8% al 6,1%. En el Cuadro Nº 5 se observan las razones que éstas exponen para no acceder a dichos controles[4]. En el Valle del Cauca la razón asociada a la demanda (alto costo monetario) presenta una menor importancia relativa frente al agregado nacional, 16,2% y 20% respectivamente. Sin embargo, las creencias particulares (asociadas posiblemente a factores culturales y de baja escolaridad) alcanzan el mayor peso. Igualmente, la calidad en la prestación del servicio (mucho trámite en las EPS/IPS) y las restricciones de oferta

[2] Según información de la Secretaría de Salud Departamental, la cobertura de salud para el total de la población fue 57% en el 2000 y 72% en 2005 (Secretaría de Salud Departamental, 2006).

[3] La partera es una persona con las habilidades (adquiridas empíricamente o a través de cursos de capacitación) para asistir a partos normales, dar cuidado y consejería a una madre durante el embarazo, el parto, y el nacimiento (OMS, 2005).

[4] En el Cuadro 5, sólo se ubican las razones que individualmente presentan el mayor peso. 'Resto' indica el peso de las demás opciones donde individualmente ninguna sobrepasa el 0.5%, excepto "otras razones" que no se especifican.

(cercanía del lugar de prestación), operan contra el acceso a este importante servicio preventivo en salud.

Cuadro Nº 5. Colombia y Valle del Cauca 2005: Razones por las cuales las madres no se realizan controles prenatales

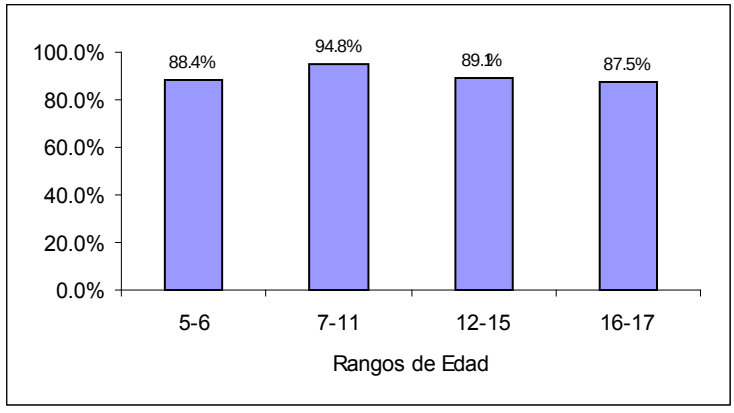
Razón	Colombia	Valle
Alto Costo monetario	20,0%	16,2%
Demasiado lejos	14,1%	12,4%
No necesita porque ya ha tenido hijos sin problemas	13,0%	30,1%
Mucho trámite en la EPS/ARS	3,2%	6,9%
Resto	49,7%	34,4%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración del GIDR con base en ENDS 2005.

6. Asistencia escolar

La Constitución Política de Colombia (1991) establece la educación como un derecho fundamental. La Ley General de Educación (1994) define la asistencia escolar por niveles y rangos de edad, así[5]: entre 5 y 6 años de edad normativamente un niño o niña debe asistir a preescolar, entre 7 y 11 años a la básica primaria, entre 12 y 15 a la básica secundaria y, finalmente, entre 16 y 17 años a la educación media, es decir, la conclusión del bachillerato. El gráfico Nº 1 muestra las tasas de asistencia escolar por rangos de edad.

Gráfico Nº 1. Valle del Cauca 2005: Tasas de asistencia escolar por rango de edad



Fuente: Censo General 2005 – Información Básica, Dane.

La menor asistencia escolar de niños y niñas en edad de preescolar (88,4%) y media (87,5%) reflejan dos extremos clave para la política educativa, con amplias repercusiones sobre la formación de capital humano y la superación de la pobreza.

En diversos estudios se destaca la importancia de la educación inicial como preparación para el ingreso al proceso educativo formal (Spence, 1995; Unicef, 1998; Fernández et al., 2006). Loeb et al. (2005) encuentran que ingresando a un programa de educación inicial, entre los dos y los tres años de edad, se mejora la capacidad cognitiva de los sujetos infantes en especial la lectura y las habilidades en matemáticas. Barrera y Domínguez (2006, 36) encuentran para Colombia que el

[5] En Colombia los grados establecidos para los niveles de educación son: 0 para el preescolar, en el nivel de educación básica primaria son 1°, 2°, 3°, 4° y 5°, en secundaria son 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°. De forma que el mínimo constitucional equivale a 9° grado de secundaria.

asistir al preescolar puede incrementar en 17% la probabilidad de asistir a secundaria.

Por otra parte, algunos autores y autoras señalan que existen diferencias entre los impactos positivos que ofrece la educación preescolar a niños y niñas de diferentes estratos socioeconómicos, culturales y étnicos (Bassok et al., 2005). En especial, se afirma que los efectos de la educación inicial son más notorios en los niños y niñas provenientes de estratos socioeconómicos más bajos, lo que evidencia que en estos niños y niñas la educación juega un papel "compensatorio" de las oportunidades (Egido, 2000).

El garantizar que toda la población menor de edad alcance los niveles mínimos de educación formal constituye un reto para el país, no sólo en el marco de cumplimiento del mandato constitucional, del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, o de las metas de los *ODM*, sino también si se busca reducir la probabilidad de las personas de caer en la pobreza. De acuerdo con la Cepal (2004, p. 78) en países como Argentina y Chile el umbral mínimo de años de educación que les ha permitido a las nuevas generaciones disminuir notablemente las probabilidades de caer o permanecer en la pobreza, es de 12 años.

Precisando lo anterior, se aprecia un aspecto importante: el tránsito de la primaria a la secundaria no es continuo; las tasas de asistencia escolar[6] caen en más de 20 puntos porcentuales entre uno y otro nivel. Para analizar esta situación se toma una variante de la tasa neta de asistencia escolar denominada tasa neta ajustada, en la medida en que indica con mayor precisión la población objetivo que se está quedando por fuera del nivel educativo correspondiente a la edad normativa.

La información del Cuadro Nº 6 muestra que la tasa neta ajustada en primaria, en el Valle del Cauca, se estanca entre 2000 y 2005 en cerca del 94%, lo que significa que el 6% de niños y niñas entre 7 y 11 años se está quedando por fuera del sistema educativo departamental, incluso teniendo presente aquellos niños y niñas en esta edad que se adelantan a la secundaria.

En el caso de la educación secundaria, las tasas de asistencia netas ajustadas muestran un incremento en el departamento en la asistencia a secundaria pasando de 66,4% en 2000 a 72,9% en 2005. Esta situación significa una mejor eficiencia interna en el sistema educativo regional (menos deserciones y repeticiones); sin embargo la diferencia entre las tasas de asistencia ajustadas de primaria y secundaria es de 21 puntos porcentuales (93,8%-72,9%). Sin duda, ampliar la incorporación de adolescentes mayores de 12 años a la secundaria es un reto para la política educativa nacional y departamental, situación que es posible observando las tasas que muestra Bogotá.

Cuadro Nº 6.
Tasas de asistencia escolar en algunos departamentos

DEPARTAMENTO	Tasas de asistencia a primaria						Tasas de asistencia a secundaria					
	Bruta (TBP)		Neta (TNP)		Neta Ajustada (TNAP)		Bruta (TBP)		Neta (TNP)		Neta Ajustada (TNAP)	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Antioquia	109,4	104,1	82,4	81,2	91,9	93,1	89,7	81,4	56,8	63,9	61,2	68,0
Bogotá	103,0	100,3	79,8	86,5	97,3	93,7	82,0	94,3	73,0	78,2	79,2	81,4
Valle	111,5	105,0	85,9	81,1	93,5	93,8	91,8	85,4	63,2	68,2	66,4	72,9
Colombia	111,9	108,1	83,8	82,5	94,7	93,8	88,6	83,7	60,7	66,2	65,2	70,5

Fuente: Elaboración del GIDR con base en ENDS 2000 y 2005.

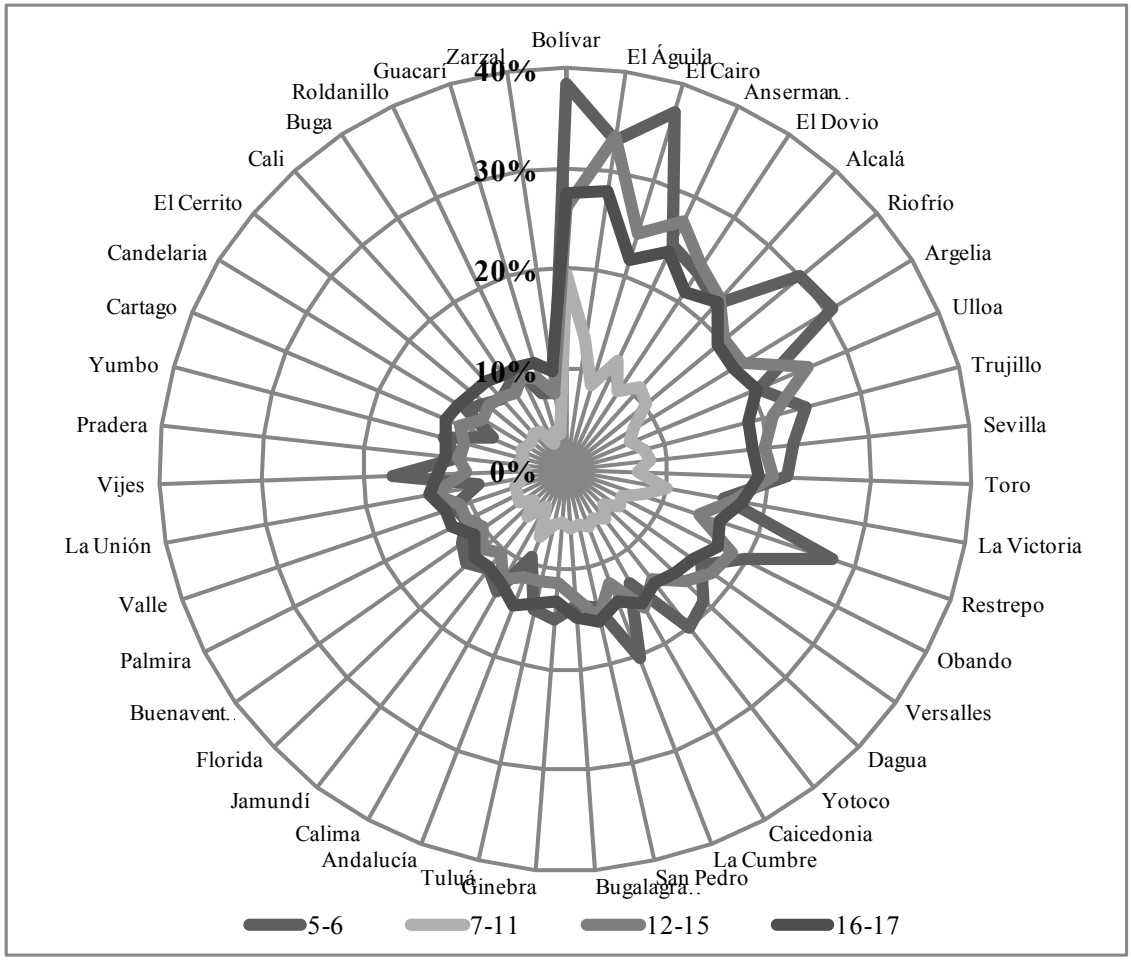
[6] Las tasas de asistencia escolar ofrecen una medida de la capacidad del sistema educativo de incorporar a la población al nivel educativo que le corresponde según la edad. La tasa de asistencia bruta es la relación entre el total de alumnos y alumnas matriculados en un nivel determinado y las personas en la edad normativa para ese nivel. La tasa de asistencia neta es la relación entre el total de alumnos en la edad normativa matriculados para el nivel respectivo y las personas en la edad normativa para ese nivel. La tasa de asistencia neta ajustada, muestra un ajuste a la tasa neta de asistencia, queriendo reflejar que los cupos en cada nivel educativo estén siendo utilizados eficientemente. El cálculo de este indicador parte de la tasa de asistencia neta, a la cual en el numerador y denominador se le suman los alumnos y alumnas de edad inferior a la normativa que asisten al nivel respectivo, y al denominador se le restan los alumnos y alumnas que estando en la edad normativa asisten a un nivel superior (PNDH, DNP, Veeduría Distrital, PNUD, 2005, p. 32).

Cuando se mira a nivel de municipios la inasistencia escolar obligatoria (5-15 años) se pone de manifiesto otro aspecto relevante para la política a favor de los niños y niñas: la inequidad municipal en el acceso a la educación (Gráfico Nº 2).

El mayor porcentaje de niños y niñas por fuera del sistema educativo en este rango está en: Bolívar (25,4%), El Águila (24,5%), El Cairo (20,1%) y Ansermanuevo (19,8%); municipios que se repiten entre los que presentan menor asistencia escolar en todos los rangos de edad.

Las mayores diferencias entre municipios se presentan en las edades de asistencia al preescolar y a la educación media. En municipios como Bolívar, El Cairo, El Águila, Argelia y Riofrío, la inasistencia a la escuela de los niños y niñas entre 5 y 6 años oscila entre 30% y 38,5%, que como afirma el Informe de Desarrollo Humano (2008) para el departamento, estos son precisamente los municipios con mayores NBI (por encima del 29%) y menor transición demográfica y de población mayoritariamente no étnica, mientras en Zarzal, Guacarí y Cartago esta es aproximadamente un 8%. En Cali llega al 9,5% y el promedio departamental es 11,6%. Caso similar se advierte para niños y niñas entre los 16 y los 17 años de edad: En El Águila, Bolívar, Ansermanuevo, Alcalá, El Cairo, El Dovio la inasistencia escolar oscila entre 21% y 28%. En Cali es el 11,6% y el promedio departamental es 12,5%.

Gráfico Nº 2. Valle del Cauca 2005:
Tasas de inasistencia escolar por rangos de edad según municipios



Fuente: Censo General 2005 – Información Básica, Dane.

La inasistencia escolar en los primeros años de vida se refleja en las habilidades de lectura y escritura de la población. Los resultados muestran que efectivamente los niños y niñas de los municipios que presentan mayor inasistencia escolar, son quienes evidencian mayor rezago en lectoescritura. Estos municipios son: Bolívar (17,7%), Ansermanuevo (15,9%), Argelia (12,8) y El Cairo (12,3%). En 7 de 42 municipios, más del 10% de los niños y niñas entre los 7 y los 15 años de edad no saben leer ni escribir, lo que constituye una violación a su derecho a la educación y un llamado de alerta para revisar la situación escolar de estos municipios (Ver Cuadro Nº 7).

Cuadro Nº 7. Valle del Cauca 2005: Algunos Indicadores de Bienestar en la Niñez

MUNICIPIOS	CENSO 2005						Sisben 2006		
	NBI Total población	Niños (as) entre 5 y 15 años que no asisten a la escuela	Niños(as) entre 7 y 15 años que no saben leer ni escribir	Niñas entre 12 y 17 años con hijos nacidos vivos	Niños (as) entre 12 y 17 años activos en el mercado laboral (trabajando o buscando trabajo)	Niños (as) entre 0 y 15 años que "Por FALTA de dinero, ... no consumieron NINGUNA de las tres COMIDAS BÁSICAS (desayuno, almuerzo, comida), uno o más días de la semana pasada	Niños (as) entre 0 y 15 años sin aseguramiento en Salud.	Niños(as) entre 0 y 15 años que habitan viviendas con piso de tierra	Niños (as) entre 0 y 15 años que habitan viviendas sin acceso a servicios públicos (promedio tres servicios: Acueducto, Alcantarillado, Recolección de Basuras)
ALCALÁ	22,6%	17,3%	9,6%	6,7%	12,7%	4,1%	55,7%	3,3%	18%
ANDALUCÍA	16,8%	9,2%	4,4%	2,8%	5,4%	4,0%	53,0%	5,2%	21%
ANSERMANUEVO	31,5%	19,8%	15,9%	7,0%	14,6%	4,6%	63,2%	4,7%	39%
ARGELIA	28,8%	16,3%	12,8%	4,5%	14,8%	14,6%	59,1%	0,7%	46%
BOLIVAR	13,2%	25,4%	17,7%	6,0%	7,9%	2,0%	70,7%	11,5%	57%
BUENAVENTURA	34,5%	8,5%	11,1%	5,0%	12,4%	19,8%	80,7%	4,6%	47%
BUGA	9,5%	7,2%	3,2%	3,2%	6,9%	3,8%	58,1%	6,1%	11%
BUGALAGRANDE	14,5%	9,8%	4,7%	4,0%	8,3%	3,6%	51,7%	7,3%	23%
CAICEDONIA	14,8%	10,8%	5,3%	6,5%	10,0%	5,6%	62,5%	2,3%	18%
CALI	10,9%	7,3%	3,2%	3,4%	7,8%	4,4%	37,7%	3,7%	6%
CALIMA	15,4%	9,0%	5,5%	5,5%	9,5%	4,7%	51,4%	4,4%	34%
CANDELARIA	17,9%	7,6%	3,7%	4,7%	6,5%	2,8%	47,7%	8,1%	43%
CARTAGO	15,4%	7,8%	6,4%	3,6%	8,4%	5,8%	71,4%	5,3%	6%
DAGUA	18,2%	11,5%	7,2%	5,4%	11,4%	6,3%	66,6%	16,7%	49%
EL ÁGUILA	18,0%	24,5%	10,7%	4,7%	21,8%	1,8%	58,8%	0,9%	73%
EL CAIRO	18,4%	20,1%	12,3%	6,2%	13,8%	1,0%	50,9%	2,3%	50%
EL CERRITO	19,4%	7,5%	3,0%	4,2%	5,6%	3,4%	44,5%	2,9%	11%
EL DOVIO	20,6%	17,4%	7,6%	6,2%	12,2%	8,7%	55,9%	6,7%	40%
FLORIDA	18,5%	8,6%	4,4%	4,3%	8,4%	7,4%	58,1%	8,8%	13%
GINEBRA	11,4%	9,3%	4,6%	4,1%	9,8%	5,4%	28,8%	5,1%	28%
GUACARÍ	19,3%	6,7%	4,1%	4,7%	5,4%	3,9%	54,7%	5,7%	11%
JAMUNDÍ	8,5%	8,8%	3,8%	3,9%	9,7%	5,9%	62,6%	12,2%	22%
LA CUMBRE	14,1%	10,7%	4,4%	5,0%	5,0%	3,5%	56,1%	15,7%	50%
LA UNIÓN	16,2%	8,4%	4,4%	5,0%	9,7%	3,9%	62,4%	7,2%	16%
LA VICTORIA	14,7%	13,6%	5,1%	3,1%	5,7%	4,7%	54,9%	3,2%	13%
OBANDO	31,4%	13,1%	8,3%	4,6%	11,4%	14,5%	58,2%	5,0%	24%
PALMIRA	10,0%	8,5%	3,0%	3,4%	7,7%	4,7%	70,7%	4,2%	8%
PRADERA	22,8%	8,0%	8,1%	5,7%	6,6%	8,6%	57,3%	10,0%	15%
RESTREPO	15,4%	13,4%	6,1%	4,9%	12,0%	2,4%	62,4%	6,4%	32%
RIOFRÍO	19,4%	17,3%	6,2%	4,6%	9,9%	2,4%	28,5%	5,5%	37%
ROLDANILLO	15,3%	6,9%	3,4%	3,8%	7,6%	3,3%	53,8%	6,1%	28%
SAN PEDRO	12,3%	10,5%	6,3%	4,3%	7,3%	2,2%	56,2%	6,7%	22%
SEVILLA	16,1%	15,0%	7,4%	6,1%	13,5%	5,5%	33,4%	3,8%	25%
TORO	25,7%	14,7%	8,0%	4,9%	9,7%	8,2%	65,6%	11,1%	22%
TRUJILLO	18,6%	15,7%	8,0%	4,6%	14,1%	0,8%	70,3%	5,6%	36%
TULUÁ	13,4%	9,3%	4,0%	3,7%	9,7%	5,4%	71,2%	4,6%	10%
ULLOA	16,2%	16,2%	10,6%	4,4%	13,2%	5,2%	41,6%	1,5%	28%
VERSALLES	11,1%	12,5%	7,9%	4,5%	14,2%	4,6%	25,2%	2,7%	53%
VIJES	14,7%	8,4%	8,4%	5,3%	7,8%	4,3%	36,2%	14,2%	36%
YOTOCO	16,5%	11,3%	6,2%	4,5%	7,4%	2,5%	56,0%	7,3%	31%
YUMBO	18,0%	8,0%	3,6%	5,0%	7,9%	5,7%	60,0%	13,1%	16%
ZARZAL	15,1%	5,8%	3,9%	4,3%	5,2%	7,1%	47,0%	4,2%	4%
Valle del Cauca	**14,80%**	**8,4%**	**4,7%**	**3,9%**	**8,6%**	**6,2%**	**52,4%**	**5,3%**	**16%**

Fuente: Elaboración GIDR con base en CENSO 2005 y Encuesta Sisben 2006.

6.1. Inasistencia escolar y trabajo infantil

La evidencia empírica sugiere que existe una estrecha relación entre trabajo infantil e inasistencia escolar. Ray y Lancaster (2005, pp. 229-230) encuentran que en países como Belice, Camboya y Panamá, el trabajo infantil, aunque dure pocas horas, va en detrimento de la tasa de asistencia a la escuela. Estudios realizados para Colombia muestran cómo los niños y niñas que trabajan presentan menores tasas de asistencia escolar (Dane et al., 2001, p. 76; Contraloría General de la República, 2004, pp. 135-136).

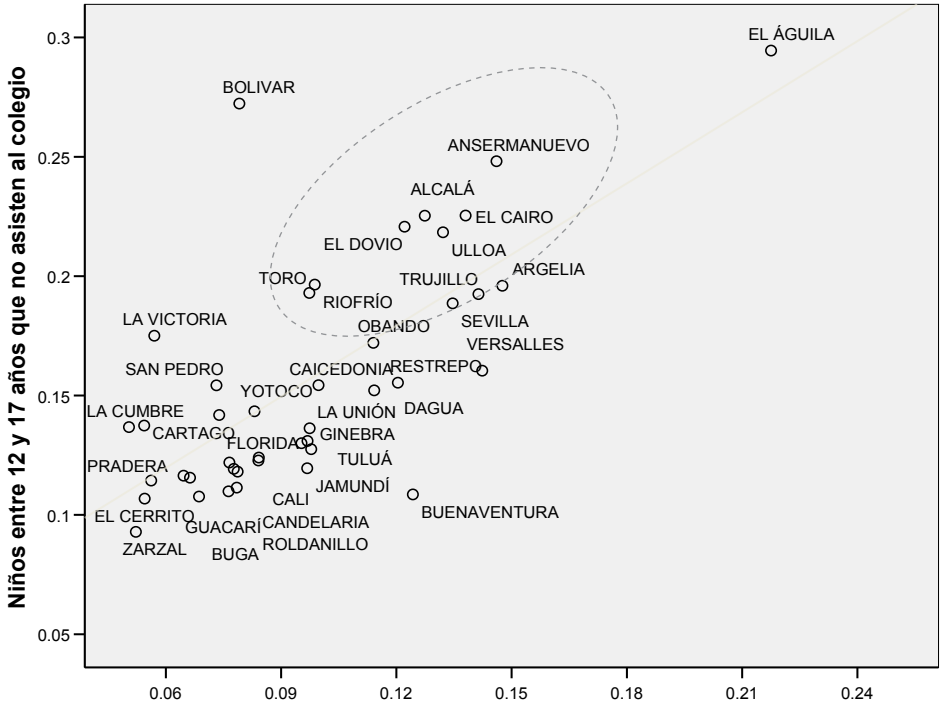
Bernal y Cárdenas (2006) muestran para el año 2003 que: i) la probabilidad de que un niño o niña trabaje y no estudie se incrementa con la edad a partir de los 14 años; y, ii) a mayor educación y edad del jefe del hogar es más baja la probabilidad que un niño o niña trabaje (independientemente de si estudia o no).

Así mismo, en períodos recesivos el desempleo reduce el ingreso de los hogares, situación que presiona la inserción de los menores en el mercado de trabajo, en especial aquellos de familias pobres (Umaña, 2004, pp. 21-26; Núñez & Espinosa, 2005).

Los datos del Censo 2005 indican que el 8,6% (40.987) de niños y niñas entre los 12 y los 17 años de edad se encuentran activos (trabajando o buscando trabajo) en los mercados de trabajo departamental. En números absolutos, los niños y niñas trabajadores se concentran en un 69,5% en cuatro municipios: Cali (18.211), Buenaventura (5.531), Palmira (2.480) y Tuluá (2.128).

Al interior de cada municipio, la mayor concentración de niños y niñas trabajadores se encuentra al norte del Valle, en el oriente (Caicedonia) y al occidente (Buenaventura). Precisamente, en los municipios ubicados al norte del Valle la inasistencia escolar de niños y niñas entre los 12 y los 17 años es la mayor (Gráfico Nº 3).

Gráfico Nº 3. Municipios del Valle del Cauca 2005: Inasistencia escolar (%) y actividad en el mercado de trabajo de niños y niñas entre 12 y 17 años (%)



Fuente: Elaboración GIDR con base en Censo 2005 Dane.

En opinión de los padres y madres, las principales razones que explican la inasistencia escolar de sus hijos e hijas se pueden clasificar en: razones de tipo económico (altos costos educativos o la falta de dinero, necesidad de trabajar); razones de tipo cultural (desinterés por el estudio[7], los niños no tienen la edad para estudiar, responsabilidades familiares); y restricciones de oferta (no encontró cupo o escuela cerca) (Cuadro Nº 8).

Cuadro Nº 8. Colombia y Valle del Cauca 2003: Razones de la inasistencia escolar en niños entre 12 y 17 años de edad (Opinión de los padres y madres)

Razones de inasistencia escolar	Colombia		Valle del Cauca	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Costos educativos elevados o falta de dinero	486.529	42,2	45.720	40,2
No le gusta o no le interesa el estudio	265.224	23,0	34.335	30,2
Otra razón	97.047	8,4	9.192	8,1
Abandonar el lugar de residencia habitual	12.594	1,1	5.818	5,1
Necesita trabajar	84.507	7,3	5.498	4,8
Responsabilidades familiares	76.912	6,7	5.049	4,4
Necesita educación especial	25.451	2,2	3.294	2,9
No existe centro educativo cerca	27.131	2,4	1.875	1,6
Falta de tiempo	17.589	1,5	1.014	0,9
Falta de cupos	20.153	1,7	912	0,8
Por inseguridad	3.195	0,3	421	0,4
No está en edad escolar o ya terminó	12.410	1,1	377	0,3
Por enfermedad	23.111	2,0	188	0,2
Total	**1.151.851**	**100**	**113.694**	**100**

Fuente: Cálculos GIDR con base en la ECV2003 - Dane

Las anteriores razones reflejan que, además de las causas netamente económicas vinculadas al ingreso de las familias, los factores culturales pueden cobrar importancia sobre la decisión de asistir a la escuela. En particular, la percepción de los padres y madres sobre la importancia del estudio, debido a que es frecuente que algunos acepten el trabajo de los menores y las menores como una práctica común (Sánchez et al., 2006, p. 48). Esta situación se puede acentuar para menores en edad escolar secundaria (12-17 años) donde las tasas de participación laboral son mayores.

La percepción sobre la importancia y relevancia de la decisión de asistir a la escuela tanto para los padres y madres como para los sujetos adolescentes está influenciada por diversos factores, entre ellos: i) las *tasas de retorno de la educación media*; en la medida en que éstas sean bajas y los retornos de estar en el mercado laboral sean altos, desincentiva la asistencia escolar al bachillerato (Sapelli & Torche, 2004, pp. 180-181). ii) *la composición de la familia*; es posible que los adolescentes y las adolescentes tengan que quedarse cuidando a hermanos y hermanas menores; y, iii) *la educación de los padres y madres*, en especial la de la madre, tiene un efecto positivo en promover la asistencia escolar.

El reto de la política pública (para el agregado nacional) de universalizar el acceso a la educación secundaria básica (hasta noveno grado), y de alcanzar un 93% de cobertura bruta de secundaria media (conclusión del bachillerato), debe poner en marcha un esquema institucional que abarque un conjunto de factores que inciden para alcanzar estas metas:

- Transferencias de dinero condicionadas a las familias pobres. Como lo han mostrado diversos estudios, aunque el programa Familias en Acción inicialmente no está diseñado para afectar el trabajo infantil y juvenil, tiene efectos positivos en la reducción de éste (Quiroga, 2006; Bernal

[7] Esta respuesta puede reflejar más que el desinterés del niño o niña por el estudio, el desinterés de la madre o el padre, quienes son los que contestan la encuesta.

& Cárdenas, 2006, p. 24), además de incentivar la asistencia escolar (Ibíd. 2006; DNP, 2006) y reducir la deserción (Barrero et al., 2004).

- Campañas de información dirigidas a adolescentes y a padres y madres sobre la valoración de la educación y los riesgos del trabajo infantil. Esta acción puede generar cambios culturales en las familias para que incentiven decisiones a favor de la asistencia escolar.
- Ofrecimiento de alternativas en el currículo de estudio de la educación secundaria que impliquen competencias y conocimientos para una potencial integración al mercado laboral por parte de adolescentes mayores de 15 años. Dado que la educación básica obligatoria llega hasta noveno grado (4 años de secundaria), aquellos sujetos adolescentes que no aspiren a continuar con la educación superior, no encuentran mayores incentivos para concluir el bachillerato.

7. Riesgos a los que se expone la niñez: maternidad en adolescentes e inseguridad alimentaria.

7.1 Maternidad en adolescentes: Riesgos en salud y en asistencia escolar.

El embarazo en adolescentes puede afectar negativamente la asistencia escolar y las oportunidades de desarrollo físico y social de las menores. Además,

> (…) las probabilidades que las adolescentes entre 15 y 19 años mueran debido al embarazo o el parto son dos veces superiores a las de una mujer de 20 a 30 años. Para las menores de 15 años, los riesgos son cinco veces superiores (UNFPA, 2005, p. 50).

Igualmente,

> (…) en el caso de las madres menores de 18 años, las probabilidades de morir de sus hijos durante el primer año de vida son un 60% más elevadas que las de los niños nacidos de una madre mayor de 19 años (Unicef, 2005, p. 45).

Barrera e Higuera (2004) encuentran, con información de la Encuesta Social de Fedesarrollo y empleando un modelo probabilístico, que:

- las niñas de hogares con bajos recursos y con menor educación participan en mayor medida en el número de embarazos en adolescentes;
- generalmente éstas se quedan (o regresan) a vivir al interior del hogar materno; y,
- presentan mayor probabilidad de deserción escolar.

La información proveniente del Censo 2005 revela que la maternidad en adolescentes es una realidad en 9.319 niñas entre los 12 y los 17 años de edad, que representan el 3,9% del total de población de mujeres en este rango de edad (Cuadro 7). En números absolutos, las adolescentes madres se concentran por municipios así: en Cali (4.008), en Buenaventura (1.131), en Palmira (540) y en Tuluá (400). Para 15 municipios del departamento el porcentaje de madres adolescentes es mayor o igual al 5%: Ansermanuevo, Alcalá, Caicedonia, El Dovio, El Cairo, Sevilla, Bolívar, Pradera, Calima, Dagua, Vijes, La Cumbre, Buenaventura, Yumbo y La Unión. Los riesgos asociados a la maternidad adolescente son amplios tanto para la salud de la adolescente misma, como para el niño o niña. Presenta consecuencias como costos en capital humano (deserción escolar) y perpetúa el ciclo de la pobreza en sectores de bajos ingresos.

7.2 Consumo de alimentos: riesgos en el acceso.

Uno de los efectos de las recesiones en el corto plazo es el desempleo, que principalmente afecta a familias pobres, reflejándose en una menor asistencia escolar y en el consumo de alimentos (Núñez & Cuesta, 2006, p. 27), generando a largo plazo para los niños y niñas, pérdidas en acumulación de capital humano y en el estado de salud, asociado este último a riesgos en la seguridad alimentaria[8]. Este concepto involucra tres componentes: disponibilidad, acceso y uso de alimentos. El acceso juega un importante papel al enfatizar en la posibilidad de las familias de obtener los ingresos para comprar los alimentos necesarios (PMA & FAO, 2002, pp. 4-5).

[8] Se tiene seguridad alimentaria "cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana" (Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación 1996).

Una aproximación al riesgo que presentan los menores entre 0 y 15 años en el acceso al consumo de alimentos, se hace a través de la pregunta del Censo 2005 que indica si:

"Por FALTA de dinero,... no consumieron NINGUNA de las tres COMIDAS BÁSICAS (desayuno, almuerzo, comida), uno o más días de la semana pasada"

Los resultados arrojados a nivel municipal muestran que, en Buenaventura, aproximadamente 1 de cada 5 niños y niñas (19,8%) presentó riesgo de alimentación. En Argelia (14,6%) y en Obando (14,5%); esta relación llega a 1 de cada 6 (Ver Cuadro 7). Este indicador, junto con el de asistencia escolar, resulta clave para el diseño de políticas que ayuden a combatir problemas asociados a los efectos de choques de corto plazo en los hogares, generados por situaciones como el desempleo y la pérdida de ingresos.

En este sentido, programas como Familias en Acción, junto a programas integrales de alimentación escolar y gratuidad de la educación en sectores deprimidos, permiten mejorar las posibilidades de salir de las trampas de la pobreza a los niños y niñas.

8. Aseguramiento en salud y acceso a una vivienda digna para los niños y niñas: una aproximación a partir de la encuesta Sisben 2006.

Un mínimo normativo para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas indica que todos deben contar con la disponibilidad de un seguro frente a los eventuales riesgos en el estado de salud, y habitar una vivienda digna. En este sentido resultan clave para el desarrollo de los niños y niñas: i) el acceso a los servicios de atención en salud; y, ii) habitar una vivienda de calidad que no ponga en riesgo su salud y les permita un entorno seguro de crecimiento.

Para analizar el acceso a estos servicios se emplean dos indicadores: i) niños y niñas entre 0 y 15 años de edad, sin afiliación a un régimen de seguridad social en salud; y ii) niños y niñas entre 0 y 15 años de edad que habitan viviendas sin conexión a servicios públicos domiciliarios (acueducto, alcantarillado, recolección de basuras) y si la vivienda está construida sobre piso de tierra.

El Sisben se emplea para focalizar los programas de protección social en Colombia. En particular, para identificar pobreza crónica (bajos niveles de consumo) (Núñez & Espinosa, 2005, p. 82), los puntajes que otorga la encuesta permiten la clasificación entre: pobreza extrema (nivel 1) y pobreza moderada (nivel 2) (Vélez et al., 1999, p. 9).

Para la interpretación de los indicadores es importante tener presente que éstos reflejan la situación de la población que diligencia la encuesta, que se denomina ***población sisbenizada***, cuyo objetivo es resultar elegibles para los programas de protección social: "… si bien esta herramienta no informa sobre el estado socioeconómico del total de la población, arroja datos de aquella identificada como prioritaria en la asignación del gasto…" (Contraloría General de la República, 2006, pp. 73-74).

Por los costos operativos y el llamado a la comunidad para diligenciar el cuestionario, es posible que la cercanía o el desplazamiento de familias entre municipios, por diferentes razones (orden público, comportamiento oportunista), presente duplicación de registros, aspectos que la depuración posterior a la aplicación de la encuesta procura evitar. Esta situación hace que cuando se compara la cantidad de población que refleja la encuesta y el censo 2005 se presenten coberturas de población sisbenizada superiores al 100%, tanto para el total de la población como para el rango de los niños y niñas (Cuadro Nº 9).

Cuadro Nº 9. Valle del Cauca:
Niños y niñas entre 0 y 15 años según el Censo 2005 y el Sisben 2006

MUNICIPIO	NIÑOS 0-15 AÑOS		
	CENSO 2005	SISBEN2006	SISBEN/CENSO
ALCALÁ	4.169	4.699	1,1
ANDALUCÍA	5.299	5.423	1,0
ANSERMANUEVO	6.909	7.270	1,1
ARGELIA	2.044	2.540	1,2
BOLIVAR	5.170	5.266	1,0
BUENAVENTURA	128.577	59.650	0,5
BUGA	31.029	24.220	0,8
BUGALAGRANDE	6.452	6.505	1,0
CAICEDONIA	9.081	9.794	1,1
CALI	598.692	352.801	0,6
CALIMA	4.837	5.306	1,1
CANDELARIA	21.118	20.774	1,0
CARTAGO	35.414	31.638	0,9
DAGUA	11.179	11.789	1,1
EL ÁGUILA	3.105	3.836	1,2
EL CAIRO	3.303	3.134	0,9
EL CERRITO	15.971	15.589	1,0
EL DOVIO	3.094	4.418	1,4
FLORIDA	18.497	16.648	0,9
GINEBRA	5.652	5.511	1,0
GUACARÍ	9.751	9.537	1,0
JAMUNDÍ	30.429	23.861	0,8
LA CUMBRE	3.201	4.004	1,3
LA UNIÓN	9.819	10.328	1,1
LA VICTORIA	4.088	4.473	1,1
OBANDO	5.028	4.959	1,0
PALMIRA	78.045	70.459	0,9
PRADERA	16.906	16.193	1,0
RESTREPO	4.504	5.308	1,2
RIOFRÍO	5.141	6.119	1,2
ROLDANILLO	10.590	11.668	1,1
SAN PEDRO	4.828	5.047	1,0
SEVILLA	13.011	15.045	1,2
TORO	5.134	5.780	1,1
TRUJILLO	6.120	6.802	1,1
TULUÁ	54.961	46.711	0,8
ULLOA	1.747	1.848	1,1
VERSALLES	2.707	3.525	1,3
VIJES	2.803	3.103	1,1
YOTOCO	4.824	4.776	1,0
YUMBO	28.399	25.515	0,9
ZARZAL	12.500	12.639	1,0
VALLE	**1.234.128**	**894.511**	**0,7**

Fuente: Elaboración GIDR según Censo 2005 y Sisben 2006.

No obstante las limitaciones del Sisben, éste constituye una fuente de valiosa información sobre las condiciones de vida de la población y permite un acercamiento a nivel municipal para verificar el acceso a bienes y servicios esenciales para los hogares.

El cuadro Nº 10 muestra los 10 municipios donde habitan los niños y niñas inscritos en el Sisben con las mayores carencias en las condiciones de la vivienda y de aseguramiento en salud. Igualmente, con el objetivo de analizar la equidad geográfica en el acceso a estos servicios sociales, incluimos

el agregado de los indicadores para el Valle del Cauca y el municipio de Cali. En el Cuadro Nº 7 presentamos la información para la totalidad de los 42 municipios.

Para el Valle del Cauca, el 52,4% de los sujetos menores de 16 años se encontraba, al momento de la encuesta, sin afiliación a un régimen de seguridad social en salud. El 15,9% y el 5,3% habitaban una vivienda sin conexión con alguno de los servicios públicos domiciliarios (acueducto, alcantarillado y recolección de basuras) y con piso de tierra, respectivamente.

Cuadro Nº 10. Valle del Cauca 2006:
Niños y niñas entre 0 y 15 años inscritos en el Sisben, que habitan viviendas sin conexión se servicios públicos domiciliarios y sin aseguramiento a un régimen de salud

MUNICIPIO	Sin conexión servicios públicos*	MUNICIPIO	Vivienda construida sobre piso de tierra	MUNICIPIO	Sin afiliación a un régimen de seguridad social en salud
EL ÁGUILA	72,6%	DAGUA	16,7%	BUENAVENTURA	80,7%
BOLIVAR	57,1%	LA CUMBRE	15,7%	CARTAGO	71,4%
VERSALLES	53,2%	VIJES	14,2%	TULUÁ	71,2%
LA CUMBRE	50,2%	YUMBO	13,1%	PALMIRA	70,7%
EL CAIRO	50,0%	JAMUNDÍ	12,2%	BOLIVAR	70,7%
DAGUA	49,0%	BOLIVAR	11,5%	TRUJILLO	70,3%
BUENAVENTURA	47,3%	TORO	11,1%	DAGUA	66,6%
ARGELIA	46,2%	PRADERA	10,0%	TORO	65,6%
CANDELARIA	42,8%	FLORIDA	8,8%	ANSERMANUEVO	63,2%
EL DOVIO	39,9%	CANDELARIA	8,1%	JAMUNDÍ	62,6%
CALI	**5,7%**	**CALI**	**3,7%**	**CALI**	**37,7%**
VALLE	**15,9%**	**VALLE**	**5,3%**	**VALLE**	**52,4%**

***Promedio acueducto, alcantarillado, recolección de basuras.**
Fuente: Elaboración GIDR con base en encuesta nuevo Sisben 2006.

Una mirada general por municipios indica que:

- En 32 de 42 municipios, el porcentaje de niños y niñas entre 0 y 15 años sin aseguramiento en salud es superior al 50%. El déficit se distribuye a lo largo del departamento.
- En 9 de 42 municipios, el porcentaje de niños y niñas que habita una vivienda sin acceso directo a cualquiera de los tres servicios públicos señalados, supera el 40%. Este déficit se concentra en los municipios del norte del departamento.
- En 8 de 42 municipios, el porcentaje de niños y niñas que habita una vivienda con piso de tierra supera el 10%. Los municipios del sur exhiben el mayor porcentaje de niños y niñas viviendo en casas con esta falencia.
- La mirada general invita a hacer visibles las diferencias entre los municipios al interior del departamento en cuanto al acceso a los servicios que se está analizando:
- El Águila (72,2%) presenta el mayor porcentaje de niños y niñas que habitan una vivienda sin acceso directo a servicios públicos (acueducto, alcantarillado y recolección de basuras); el porcentaje es casi 13 veces superior al de Cali (5,7%) y 5 veces al del departamento (15,9%).
- El 80% de los niños y niñas en Buenaventura, al momento de la encuesta, no presentaban afiliación a un régimen de salud. En Cali este porcentaje alcanzaba el 37,7% de los niños y niñas.
- Dagua encabeza la lista de municipios que concentran mayor porcentaje de niños y niñas viviendo en casas con piso de tierra (16,7%), y repite entre los 10 municipios con mayores porcentajes de niños y niñas sin afiliación a un régimen de salud (66,6%) y viviendas sin conexión a los servicios públicos domiciliarios (49%).

9. Conclusiones

Uno de los principales logros de esta investigación es la construcción de indicadores para el Valle del Cauca y sus municipios, adaptando

las estadísticas nacionales y focalizándose en las necesidades específicas de la población infantil. Estos indicadores generan preocupación y emiten señales de alerta, pues generalmente muestran lo contrario a lo que se consideraría lo adecuado: que los niños y niñas representen la prioridad en las agendas de desarrollo de los países y de los gobiernos regionales y locales, y que esta prioridad se materialice en mejores condiciones de vida; en pocas palabras, que los niños y niñas sean lo primero.

En el contexto nacional, el llamado de atención lo hicieron la Procuraduría General de la Nación y la oficina de Unicef (2005), al revelar la tímida participación de los temas de niñez en los planes de desarrollo de los municipios y departamentos, donde en teoría se expresan los temas prioritarios en planificación, los que constituyen la hoja de ruta de las acciones de estos gobiernos.

Presentamos estas conclusiones desde dos perspectivas: en primer lugar, haciendo referencia a lo que dicen los promedios para el agregado del departamento; y, en segundo lugar, mirando la situación por municipios para acercarnos a la distribución geográfica del acceso a bienes y servicios prioritarios para el cumplimento de los derechos y el aseguramiento del bienestar de las niñas y los niños.

Los indicadores presentados para el Valle del Cauca muestran que el círculo de pobreza y exclusión en la niñez empieza desde muy temprano, incluso desde que el niño o la niña se encuentra en el vientre de su madre. La cadena continúa en el acceso a bienes y a servicios como la educación y la salud, que garanticen el normal desarrollo de los niños y niñas, y el logro de capacidades fundamentales en la vida adulta. La exposición a riesgos a corta edad —como el trabajo y la maternidad—, excluye a la niñez de un normal desarrollo en la vida. Desde una aproximación a la situación de los niños y niñas más pobres en el departamento a través de la población sisbenizada, se observa también las carencias en cuanto a seguridad social en salud y una vivienda adecuada.

Desde una mirada municipal, la consideración del acceso de los niños a los bienes y servicios básicos por municipios, evidencia dos realidades:

a) ***Inequidad geográfica en la distribución y acceso a estos servicios:*** En efecto, se evidencian grandes brechas entre municipios frente al promedio departamental y la ciudad de Cali. Por ejemplo:
   - En promedio a nivel departamental, el 8,4% de niños y niñas entre 5 y 15 años no asiste a la escuela; mientras en Bolívar asciende al 25,4%, en El Águila es el 24,5% y en Cali el 7,3%.
   - En el municipio de El Águila, el 21,8% de niños y niñas entre los 12 y los 17 años de edad, trabajan o buscan trabajo, mientras en Palmira lo hacen el 7,7%.
   - En Buenaventura, 1 de cada 5 niños y niñas tuvo problemas de hambre al interior del hogar por falta de dinero; en Cali la cifra es de 1 de cada 25.

b) ***Concentración del déficit de acceso en algunos municipios:***
   - La mayor participación de niños y niñas en los mercados de trabajo y el mayor déficit en el acceso a la educación, se observan en los municipios del norte del Valle (exceptuando a Zarzal, Roldanillo y Cartago).
   - Buenaventura, Argelia y Obando presentan la mayor exposición al riesgo en el no consumo de alimentos para los niños y niñas.
   - Bolívar alcanza los mayores porcentajes de inasistencia escolar y rezago en lectoescritura.
   - En el caso de los más pobres (población sisbenizada), en Buenaventura el 80% de niños y niñas entre los 0 y los 15 años de edad, se encuentra por fuera de la cobertura de aseguramiento en salud.
   - En El Águila, 7 de cada 10 niños y niñas sisbenizados habitan una vivienda con algún déficit en la disponibilidad domiciliaria de servicios públicos (acueducto, alcantarillado o recolección de basuras).

10. Retos para una política departamental (y nacional) a favor de la niñez

Con el propósito de invitar al debate, al análisis y a la visualización de las condiciones de vida de la niñez en el Valle del Cauca y, además, de brindar elementos que contribuyan a la eficacia de las

políticas, planteamos los siguientes retos que, a nuestro juicio, contribuyen a ampliar el acceso, y el uso, de bienes y servicios sociales básicos para el bienestar de las niñas y niños en el departamento y en el país.

10.1. *Monitorear el bienestar en la niñez y garantizar los recursos para el cumplimiento de sus derechos.*

Reto: Sistema de información.

En el país, el Ministerio de la Protección Social trabaja en la construcción del *Sistema de Información de la Protección Social*, para la toma de decisiones que apoyen la elaboración de políticas, el monitoreo regulatorio y la gestión de servicios, en cada uno de los niveles del sector. El Departamento Nacional de Planeación, en su página Web, dispone del *Sistema de Indicadores Socio-Demográficos* -SISD-. Adicionalmente, existe el *Sistema Nacional de Información sobre la Situación y Prospectiva de la Niñez y la Juventud en Colombia* (SIJU). Lamentablemente estos sistemas —al menos los dos últimos— a pesar de ofrecer información valiosa, carecen del enfoque de niñez; los indicadores no son actualizados y las áreas relevantes no están cubiertas.

El reto del sistema de información nace de la urgencia que se advierte en la necesidad de monitorear la situación de la niñez en áreas prioritarias. En este sentido, por las condiciones propias de un país en desarrollo como Colombia, consideramos importante, en una primera fase del sistema, la inclusión de variables que reflejen el acceso a bienes y servicios sociales que impliquen el paso al primer peldaño de la escalera del desarrollo (Sachs, 2006): educación, salud, alimentación e infraestructura de la vivienda.

El reto implica diseñar un sistema público de información centralizado, que incorpore los tres niveles (nacional, departamental y municipal), actualizado cada dos años, que ofrezca un conjunto de indicadores clave que den cuenta de la evolución de áreas sensibles en el bienestar de los sujetos menores durante el ciclo de vida hasta la adolescencia. Sugerimos los siguientes rangos de edad y un mínimo de áreas a que habrán de referirse los indicadores:

- *Infantes (0-5 años):* Cuidados prenatales por parte de la madre gestante; inscripción en el registro civil de nacimiento; acceso y cobertura a los servicios de salud (vacunación frente a enfermedad); nutrición; estimulación temprana y educación inicial; maltrato y abuso infantil; infraestructura y calidad de la vivienda; limitaciones para desarrollar las actividades cotidianas.
- *Escolares (6-11 años)*: Asistencia preescolar y escolar; calidad educativa; nutrición (sobrepeso, anemia); maltrato y abuso infantil.
- *Adolescentes (12-17 años)*: Asistencia escolar; calidad educativa; nutrición (sobrepeso, anemia); maltrato y abuso infantil; trabajo infantil; embarazo adolescente; hábitos y uso del tiempo libre.

Reto: mejor asignación y más recursos para los programas de atención a la niñez y la familia.

Mejor asignación:

a) Fomentar y fortalecer los Consejos Departamentales y Municipales de Política Social en coordinación con el *ICBF*, para identificar conjuntamente las carencias y riesgos de la niñez en las diferentes zonas territoriales del país y con ello aumentar la equidad territorial en el acceso, cobertura y uso de los servicios sociales básicos. Esta situación implica que, en los departamentos y municipios, se genere un entorno institucional que técnicamente se encargue de dicho manejo, lo que significa que se articula el accionar de la política social regional y local con la política nacional, desde la perspectiva de las necesidades específicas de los diferentes territorios.
b) Se requiere hacer explícitas las metas definidas en el tiempo en áreas básicas como: escolaridad, cobertura de aseguramiento en salud, atención preventiva a las madres gestantes, reducción de embarazos en adolescentes, integración de niños y niñas con limitaciones, infraestructura de vivienda y servicios públicos domiciliarios. En este sentido, definir las metas de acuerdo con las condiciones del ámbito territorial específico (departamental y municipal), en ejercicio similar a los *ODM* nacionales, es una tarea urgente para las políticas públicas

a favor de la niñez.

c) Introducir un indicador de bienestar y/o carencias en la niñez, como uno de los criterios de asignación y transferencia de recursos del presupuesto nacional a los gobiernos territoriales. Es decir, que el instrumento esté presente en el momento de definir el monto de las transferencias a las regiones por parte del Sistema General de Participaciones. El indicador puede señalar alertas para potenciales intervenciones en ámbitos territoriales con problemas de gestión de los programas (falta de personal capacitado, ineficacia de los programas, corrupción).

d) La oferta de los servicios a los niños y niñas y a sus madres debe estar en manos de los gobiernos territoriales y las comunidades organizadas bajo la supervisión del gobierno nacional (*ICBF*), con claros criterios de focalización y selección de beneficiarios y beneficiarias. En este sentido, instrumentos como el Sisben, actualizado cada dos años, con una supervisión centralizada del mismo, permiten una adecuada focalización para orientar los recursos a la población infantil en pobreza extrema.

Mayores recursos:

a) Articular la financiación de los programas de atención a la niñez entre el gobierno nacional (*ICBF*, Presidencia de la República), los gobiernos territoriales (gobernaciones y alcaldías) y las comunidades organizadas. Ello implica replantear la estructura actual de financiación del *ICBF*, basada principalmente en los aportes de la nómina de empleados y empleadas del sector formal de la economía, fortaleciéndola con recursos del presupuesto general de la nación y los demás agentes citados.

10.2.*Combatir la desigualdad y la transferencia intergeneracional de la pobreza.*

Reto: Ampliar el acceso a los servicios de salud.

Universalizar el aseguramiento en salud para la niñez e igualar el paquete de beneficios del plan subsidiado al del plan contributivo. Ello tendría repercusiones en acciones de inmunización, control de crecimiento, nutrición, y en los logros educativos.

Reto: Ampliar el acceso a los servicios de educación preescolar.

Ampliar hasta universalizar la cobertura del preescolar, garantizando en las zonas más deprimidas: a) la gratuidad del servicio, b) un programa de alimentación adecuado y c) transporte escolar.

Reto: Mejorar la información disponible por parte de los hogares de los programas a favor de la niñez y la familia.

Proveer información y capacitación a través de diferentes medios (televisión, radio y cartillas cortas ilustrativas con un alto contenido de imágenes más que textos) acerca de:

- Los derechos y servicios que se adquieren al estar afiliado a la seguridad social en salud.
- Los servicios y programas que ofrecen el *ICBF* y los gobiernos locales y regionales.
- La importancia de la inclusión en el registro civil de nacimiento de los recién nacidos.
- Los beneficios de ingresar a los niños y niñas menores de 6 años al preescolar (5 años, aunque la evidencia empírica sugiere empezar mínimo a los 3 años).
- Los efectos nocivos del trabajo infantil a edades tempranas.
- Hábitos y buenas prácticas en salud y alimentación.
- La prevención de riesgos durante el embarazo, el parto y el posparto.

Un mecanismo idóneo y relativamente disponible para la función de transmitir la información y además generar educación en estas áreas de interés, es la radio y la televisión comunitaria. Igualmente, se puede invitar a las universidades a través de sus canales de televisión y radio a participar en esta iniciativa, entendiéndolo dentro de la responsabilidad social y su rol en la construcción de capital social.

10.3.*Hacer visibles problemas no tan evidentes.*

Reto: incorporación de temáticas especiales en la agenda pública a favor de la niñez.

Es necesaria la definición de una agenda nacional para la identificación, análisis, medición y diseño de programas de atención a la niñez frente a riesgos tales como: la maternidad adolescente, la obesidad, las limitaciones para desarrollar las actividades cotidianas, el maltrato infantil y el conflicto interno (desplazamiento y víctimas de minas antipersonales).

Lista de referencias

AbouZahr, C. & Wardlaw, T. (2003). Antenatal Care in Developing Countries Promises, achievements and missed opportunities an analysis of trends, levels and differentials, 1990-2001. Geneva: Unicef, OMS.

Barrera, F. & Domínguez, C. (2006). Educación Básica en Colombia: Opciones Futuras de Política. Bogotá, D. C.: Merpd.

Barrera, F. & Higuera, L. (2004). Embarazo y Fecundidad Adolescente. *Documentos de Trabajo* (24), Fedesarrollo, pp. 1-23.

Barrero, R., Vélez, C., Castro, I., Rosales, R. & Mogollón, D. (2004). Evaluación económica del componente educativo del programa familias en acción del plan Colombia. *Documento Cede* (39-2004), Universidad de los Andes.

Bassok, D., Bridges, M., Fuller, B., Loeb, S. & Rumberger, R. (2005). How Much is too Much? The Influence of Preeschool Centers on Children's Social and Cognitive Development. NBER *Working Paper Series* 11812, Cambridge.

Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2006). Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods, *Innocenti Working Papers*, 3.

Bernal, R. & Cárdenas, M. (2006). Trabajo Infantil en Colombia. Recuperado el 3 de Mayo de 2007, de: http://www.nber.org/books/IASE06/iasef06/bernal.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2004). Panorama Social de América Latina 2004. Santiago de Chile: Cepal.

Congreso de la República (2006). Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia. Recuperado el 2006, de: http://unicef.org.co/Ley/ley.pdf

Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado el 13 de Junio de 2006, de: http://www.presidencia.gov.co/constitu/

Contraloría General de la República (2004). Informe Social 2003: Evaluación de la Política Social 2003. Bogotá, D. C.: Contraloría General de la República.

Contraloría General de la República (2006). Informe Social 2006: Evaluación de las Transferencias Intergubernamentales 1994-2005. Bogotá, D. C.: Contraloría General de la República.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) & Organización Internacional del Trabajo (OIT - Ipec) (2001). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil: Análisis de los Resultados de la Encuesta sobre Caracterización de la Población entre 5 y 17 años en Colombia. Bogotá, D. C.: Dane-OIT-Ipec.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2003). Manual de Recolección de Conceptos Básicos Encuesta de Calidad de Vida 2003 - (ECV2003). Bogotá, D. C.: Dane.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2006). Registro de Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad. Bogotá, D. C.: Dane.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2007). Sistema de Consulta Información Censal. Censo 2005. Recuperado el 21 de Junio de 2007, de: http://200.21.49.242/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CG2005BASICO&MAIN=WebServerMain.inl

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2006). Conpes Social 102. Bogotá, D. C.: DNP.

Departamento Nacional de Planeación; Presidencia de la República (2005). Visión Colombia II Centenario: 2019. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República.

Di Tommaso, M. (2006). Measuring the well being of children using a capability approach An application to Indian data. Child *Working Paper* Wp05_06, Child-Centre for Household, Income, Labour and Demographic economics, Italia.

Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa. Revista Iberoamericana

de Educación (22), pp. 119-154.

Fernández, I., Villa, L., Castaño, L. & Díaz, L. (2006). Situación de la Educación Preescolar, Básica, Media y Superior en Colombia. Bogotá, D. C.: Casa Editorial El Tiempo, Corporación Región, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, Plan Internacional y Unicef.

Gran, B., Schroeder, C. M., Gannon, L. M. & Aliberti, D. M. (2004). An International Comparison of Children's Rights: Introducing The Children's Rights Index Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Hilton San Francisco & Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco, CA. Recuperado el 5 de Octubre de 2006, de: http://case.edu/artsci/soci/Gran/documents/IntroducingtheChildrensRightsIndex.pdf

Hagerty, M. & Land, K. (2006). Constructing Summary Indices of Quality of Life: A Model for the Effect of Heterogeneous Importance Weights. Recuperado el 13 de Marzo de 2007, de: Paper I-6 The Child and Youth Well-Being Index Project: http://www.soc.duke.edu/~cwi/section_i_files/paperi6.pdf

Heshmati, A., Bajalan, C. & Tausch, A. (2007). Measurement and Analysis of Child Well-Being in Middle and High Income Countries, IZA *Discussion Paper Series* 3203.

Land, K., Lamb, V. & Mustillo, S. (2001). Child and Youth Well-Being in the United States, 1975-1998: Some Findings from a New Index . *Social Indicators Research*, 56 (3).

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. (2005). How Much is too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development. Working Paper 11812 , NBER *Working Paper Series*.

Logan, C., Moore, K., Manlove, J., Mincieli, L. & Cottingham, S. (2007). Coceptualizing a Strong Start: Antecedents of Positive Child Outcomes at Birth Into Early Childhood. Research Brief (2007-10).

Marshall, J. (2003). Children of Poverty - Some Question Answered. Chip Briefing (1).

Magadi, M. A., Madise, N. J. & Rodrigues, R. N. (2000). Frequency and timing of antenatal care in Kenya: Explaining the variations between women of different communities. *Social Science & Medicine, 51*(4), pp. 551-561. doi:DOI: 10.1016/S0277-9536(99)00495-5

Moore, K., Brown, B. & Scarupa, H. (2003). The Uses (and Misuses) of Social Indicators: Implications for Public Policy. Research Brief No. 2003-01, Child Trends.

Núñez, J. & Cuesta, L. (2006). Evolución de las Políticas contra la Pobreza: De la Previsión Social a las Transferencias Condicionadas. *Documento Cede* (31-2006), 1-64, Universidad de los Andes.

Núñez, J. & Espinosa, S. (2005). Asistencia Social en Colombia. Diagnóstico y Propuestas. *Documento Cede* (42-2005), Universidad de los Andes.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). Objetivos de desarrollo del Milenio informe de 2005. Nueva York: ONU.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005). Informe de la Salud en el Mundo. Washington: Organización Mundial de la Salud.

Palmer, C. (2005). Estudio Diagnóstico para un Proyecto de Indicadores de la Situación de los Derechos y la Infancia en México. En ¿Cuentan Niños y Niñas en México? Diagnóstico Situacional Nacional Sobre Fuentes de Información de la Infancia y sus Derechos en México. México, D. F.: Red por los Derechos de la Infancia en México, Capítulo 2.

PNDH, DNP, Veeduría Distrital & Pnud (2005). Cómo Avanza el Distrito en Educación. Bogotá, D. C.: Programa Nacional de Desarrollo Humano (PNDH), Departamento Nacional de Planeación (DNP), Veeduría Distrital, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

PMA & FAO (2002). Análisis y cartografía de la vulnerabilidad a la inseguridad alimentaria en Bolivia. Washington: Programa Mundial de Alimentos y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Presidencia de la República e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2006-2015 Colombia, un país para los niños y las niñas. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República.

Profamilia (2000). Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2000 (ENDS2000). Recuperado el 1 de Abril de: 2006, de http://

www.measuredhs.com/countries/country_main.cfm?ctry_id=6

Profamilia (2005). Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2005 (ENDS2005). Recuperado el 1 de Abril de 2006, de: http://www.measuredhs.com/countries/country_main.cfm?ctry_id=6

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005). Informe de Desarrollo Humano 2005. La Cooperación Internacional ante una Encrucijada: Ayuda al Desarrollo, Comercio y Seguridad en un Mundo Desigual. Washington: PNUD.

Quiroga, B. (2006). Trabajo Infantil en los Niños Jóvenes y Beneficiarios del Programa Familias en Acción: Una Evaluación de Impacto. Archivos de Economía No. 310. Bogotá, D. D.: Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Ray, R. & Lancaster, C. (2005). Efectos del Trabajo Infantil en la Escolaridad. Estudio Plurinacional. *Revista Internacional del Trabajo*, 124 (2).

Sánchez, F., Fernández, C., Cuesta, L. & Soto, V. (2006). Logro Académico, Asistencia Escolar y Riesgo de Trabajo Infantil y Juvenil en la Sabana de Bogotá. Documento Cede (2006-18), Universidad de los Andes.

Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de una Decisión? *Cuadernos de Economía*, 41, 123, pp. 173-198.

Sauri, G. (2005). México y el Monitoreo de los Derechos de la Infancia. En ¿Cuentan Niños y Niñas en México? Diagnóstico Situacional Nacional Sobre Fuentes de Información de la Infancia y sus Derechos en México. México, D. F.: Red por los Derechos de la Infancia en México, Capítulo 1.

Secretaría de Salud Departamental (2006). Situación de Salud del Valle del Cauca. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Sen, A. (1999). Invertir en la Infancia: Su Papel en el Desarrollo. Conferencias Magistrales, Romper el Ciclo de la Pobreza e Invertir en la Infancia. París: Banco Interamericano de Desarrollo.

Spence, S. (1995). Early Childhood Programs in other Nations: Goals and Outcomes. Recuperado el 9 de Mayo de 2006, de: http://www.futureonchildren.org/usr_doc/vol5no3ART5.pdf

Umaña, C. (2004). Child Labour and the Economic Recession of 1999 in Colombia. En Archivos de Macroeconomía, No. 246. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.

UNFPA (2005). Estado de la población mundial 2005: La promesa de igualdad. Equidad de género, salud reproductiva y Objetivos de Desarrollo del Milenio. New York: UNFPA.

Unicef (1989). Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Recuperado el 1 de Mayo de 2005, de: http://www.unicef.org/spanish/crc/fulltext.htm#art1

Unicef (1998). Meeting the goals of the summit for children and the new challenges in Latin America and the Caribbean. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef (2002). El registro de nacimiento: El derecho a tener derechos. *Innocenti Digest*, 9.

Unicef (2005). Estado Mundial de la Infancia 2005: La Infancia Amenazada. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef (2006). Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e Invisibles. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef (2007). Estado Mundial de la Infancia 2007: La Mujer y la Infancia. El Doble Dividendo de la Igualdad de Género. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef-Colombia & Codhes (2000). Esta guerra no es nuestra: Niños y desplazamiento Forzado en Colombia. Bogotá, D. C.: Impresión Gente Nueva.

Unicef Ecuador (2006). Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2005. Quito: Unicef-Ecuador.

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.: Imprenta Editores Ltda.

Unicef & Registraduría Nacional del Estado Civil (2003). Cartilla de Registro Civil. Bogotá, D. C.: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y Registraduría Nacional del Estado Civil de la República de Colombia.

Vélez, C., Castaño, E. & Deutsch, R. (1999). Una Interpretación Económica del Sistema de Focalización de Programas Sociales: El Caso del Sisben en Colombia. *Coyuntura Social*, 21, pp. 127-180.

Referencia:

Ana María Osorio y Luis Fernando Aguado, "Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1169 - 1193.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

CONVOCATORIA PARA EL VOLUMEN 9 NÚMERO 1 (ENERO-JUNIO DE 2011) DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE INVESTIGACIONES EN JUVENTUD Y PRÁCTICAS POLÍTICAS EN Y/O SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Es de especial interés para la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud publicar y dar a conocer las investigaciones que se realizan en o sobre la región con relación a las prácticas políticas de jóvenes en América Latina y el Caribe.

En este número temático de la Revista y en el marco del Grupo de Trabajo Clacso *"Prácticas políticas de Jóvenes en América Latina"*, queremos invitar a los investigadores a puntualizar su mirada histórica sobre acontecimientos políticos y las formas de enunciación de jóvenes involucrados en experiencias de acción política.

De tal manera, la Revista apela por la divulgación de estudios sobre las resistencias que han procurado instituir expresiones alternativas ante la subordinación, la exclusión, las injusticias, el miedo, la corrupción política, la impunidad y las violencias. La noción de alternativa implica la configuración de espacios de legitimidad, en los cuales se resalta una postura y voz frente a las dinámicas que han naturalizado las violencias juveniles en la región.

Consecuentemente, interesa indagar por aquellos contrapoderes y resistencias en un contexto particular, en el cual devienen actuaciones colectivas con grupos humanos intergeneracionales que han decidido actuar juntos en la creación de disidencias y sub-versiones a partir de la vinculación de los y las jóvenes en una trama de historias de región tejidas en la diversidad de saberes que configuran un nosotros polifónico, desplegando relatos de mundos co-habitables en medio de los disensos y los conflictos; precisamente, porque pueden desinstitucionalizar patrones de valor cultural acostumbrados a la inequidad; y, desinstalar, tanto en las esferas cotidianas del mundo de la vida, como en las estructuras comunicativas, estatales e institucionales, el imaginario de pasividad juvenil.

Interesan especialmente aquellos artículos resultados de investigaciones que trabajen la relación entre las dos categorías mencionadas –juventud y política–, así serán considerados artículos que reflexionen sobre los avances teóricos en esta problemática y en especial aquellos que se elaboren sobre el resultado de investigaciones previas o intenten realizar estados del arte sobre la misma.

De igual forma, se dará relevancia a la investigación de calidad realizada en la región de América Latina y el Caribe, y a estudios comparativos e interculturales que la incluyan; no obstante, también estará abierta a estudios realizados en otras regiones que arrojen resultados relevantes sobre dicha relación.

Se busca la socialización sobre las prácticas investigativas participativas con jóvenes en la región y, a partir de estas, hacer aportes que permitan a los investigadores, a los formuladores de política y a quienes están vinculados directamente en las prácticas sociales, avanzar en el conocimiento de la problemática y plantear nuevas rutas de investigación, así como aportar a la reflexión sobre la configuración de una perspectiva generacional en la política.

Palabras clave: Prácticas políticas, juventud, experiencias de acción, investigación participativa.

Apertura de la Convocatoria: Mayo 5 de 2010.

El plazo para recibir artículos cierra el 31 de Enero de 2011.

Los criterios para escritura de artículos y formas de citar las referencias pueden ser consultados en la dirección:

http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Los artículos deben ser dirigidos a nombre de Héctor Fabio Ospina (Director-Editor de la revista) al correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

La revista se encuentra indexada en Categoría B por Publindex de Colciencias en Colombia y en los índices y bibliotecas internacionales: Scielo,

Latindex, Lilacs, Redalyc, OEI, Clase, Dialnet, Clacso, Red Bireme y Carhus (que es un índice catalán y el más importante de España), Ulrich's, Iresie, Compludoc, Prisma, Doac y Ebsco.

Esperamos a partir de este momento los valiosos aportes de la comunidad académica e investigativa que permitan enriquecer el campo de conocimiento sobre la juventud y sus incidencias en las relaciones de poder, así mismo, construir referentes de investigación que disminuyan la brecha entre academia y la movilización de los procesos de generacionalidad en la vinculación de las culturas con la incidencia sobre sus tiempos.

Héctor Fabio Ospina
Director-editor revista

Sara Victoria Alvarado
Pablo Vommaro
Coordinadores Grupo de Trabajo Clacso

Patricia Botero
Investigadora

Grupo de Trabajo CLACSO Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina

CONVOCATORIA PARA EL VOLUMEN 9 NÚMERO 2 (JULIO-DICIEMBRE DE 2011) DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

NÚMERO MONOGRÁFICO: Infancia y Adolescencia en América Latina y El Caribe

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, publicada por el Centro de Estudios de Avanzados en Niñez y Juventud, que ofrece el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales y Cinde, viene entregando desde hace un tiempo un número monográfico en infancia y adolescencia por año. En este momento convoca en asocio con Unicef-Colombia este número monográfico.

Para el 2011 será el Número 2 del Volumen 9, que corresponde al período Julio-Diciembre y se publicará en un momento en el cual América Latina debe celebrar varios acontecimientos mundiales, regionales y en varios de los países, relacionados con la niñez, pero al mismo tiempo, es fundamental que se atiendan numerosas situaciones que afectan la capacidad de los estados y las sociedades para garantizar y restablecer los derechos de la niñez con el fin de aportar a su pleno desarrollo humano y a su inclusión.

Entre los hechos mundiales a destacar está todo lo realizado el año pasado para revisar el estado de los derechos de la niñez a propósito de los 20 años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño el 20 de Noviembre del 2009; es el caso de la celebración de la conferencia mundial más grande sobre primera infancia y particularmente la educación inicial, en Moscú, convocada por Unesco en Septiembre del 2010. Varios de los gobiernos que iniciaron sus períodos en el 2010 han expresado su compromiso con la niñez y la decisión de formular o desarrollar políticas para su mejor atención.

Sin embargo, pese a estos avances, los indicadores muestran que si bien es cierto ha habido avances en varios de ellos, las brechas existentes entre países son demasiado grandes, por ejemplo una tasa de desnutrición en Guatemala superior a 49% cuando en Costa Rica es del 6%, con grandes disparidades entre los valores de los indicadores de las zonas rurales frente a las urbanas, o cuando corresponden a los diversos grupos étnicos.

Adicionalmente es preciso tener en cuenta la inquietud que expresábamos en el editorial del Número 7, Volumen 2 de la Revista, en el sentido de que los indicadores clásicos de niñez mostraban cierta mejoría en algunos casos, pero que estos cambios positivos, cuando se relacionaban con el crecimiento económico alcanzado por los países de la región en los últimos lustros, la proporción de mejoría de los indicadores relacionados con la niñez es menor que la esperable. Por tanto, llamábamos la atención sobre el hecho de que si en tiempos de crecimiento económico los indicadores tradicionales no crecieron tanto como era de esperarse y aparecieron algunos nuevos propios de situaciones que afectan en mucho la calidad de vida de la niñez y sus familias, la pregunta obvia es entonces, ¿qué esperar en un tiempo como el iniciado en septiembre del 2008, que se caracteriza por la ocurrencia de la más intensa recesión conocida por la economía mundial desde la sucedida en el año 29 del Siglo pasado?

Así pues, vemos un período en el cual para aprovechar el resultado de los esfuerzos realizados para posicionar el tema de niñez en la agenda pública de nuestros países, para poder superar las brechas existentes en perjuicio de la niñez y sus familias, para poder construir y aplicar políticas públicas y programas en su favor; es indispensable que el conocimiento generado enriquezca todos los procesos relacionados con niñez y que los centros y grupos de investigación que trabajan en temas relacionados con la niñez enfoquen su trabajo en producir el conocimiento que se requiere para que haya un impacto real de las acciones de los estados, la sociedad civil y la academia misma en la calidad de vida de la niñez, sus familias y sus sociedades.

Esta urgencia explica la importancia que la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Unicef-Colombia dan a la convocatoria para este número monográfico enfocado en niñez. La Región necesita avanzar en la comprensión de las condiciones reales de la niñez, diferenciándola por género, etnia, territorio, nivel socioeconómico, etc. Igualmente es fundamental conocer mejor las características propias que potencian y obstaculizan su desarrollo en los diversos contextos de nuestros países. Es indispensable seguir poniendo en diálogo crítico los resultados de

conocimiento que hemos producido con los generados a nivel mundial. Compartir experiencias y lecciones aprendidas en la atención a la rica gama de situaciones que viven las niñas y niños en nuestra región, mediante diversas modalidades. Es necesario compartir qué se ha avanzado en el diseño y operación de políticas públicas y de programas, en la aprobación y operación de reformas legales, en la construcción de institucionalidad, sistemas de información, de monitoreo y evaluación, cambios en las formas de planear y gestionar, así como de rendir cuentas. Igualmente es necesario socializar experiencias en formación de talento humano para el trabajo con la niñez, desde el nivel posgraduado, de pregrado, en servicio, para actores comunitarios, etc.

Es un momento que requiere, como hemos venido compartiendo en espacios y grupos académicos tales como la Red del Grupo Consultivo para la primera infancia, el Foro Mundial en cuidado y desarrollo de la primera infancia, la red mundial de centros de investigación Childwatch, en grupos de trabajo de Clacso, en programas con Flacso, en la Red iberoamericana de posgrados en ciencias sociales niñez y juventud, con actores como Unicef, Unesco, OEA, OEI, etc., una amplia actividad generadora de conocimientos sobre niñez y sus condiciones, articulada con procesos de generación y gestión de conocimiento que permita su real uso social en beneficio de la niñez.

Para éste número temático queremos invitar a los investigadores y grupos de investigación de la región para que envíen sus producciones sobre niñez e intensifiquemos el esfuerzo para lograr diseminar el conocimiento generado para que pueda ser apropiado por los actores que trabajan directamente con y por la niñez, con el fin contribuir a que el diseño, gestión y evaluación de políticas y programas permita realmente avanzar en la cobertura, la calidad y la sostenibilidad del esfuerzo social para cumplir con sus responsabilidades con la niñez.

La revista prioriza artículos que reportan resultados de investigación preferiblemente terminada, pero naturalmente y dadas las consideraciones expuestas, también se da importancia a ensayos que reflexionen sobre avances teóricos en las diferentes disciplinas y asuntos relacionados con la niñez. E incluiremos algunos artículos de expertos mundiales que contribuyan al diálogo entre América Latina, el Caribe y el resto del mundo.

Apertura de la Convocatoria: **Octubre de 2010.**

El plazo para recibir artículos cierra el **18 de abril de 2011**.

Las guías de autores y de referencias pueden ser consultadas en la dirección:

http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Los artículos deben ser dirigidos a nombre de Héctor Fabio Ospina (Director-Editor de la revista) al correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

La revista se encuentra indexada en Categoría B por Publindex de Colciencias, Colombia y en los índices internacionales: Scielo, Latindex, Lilacs, Redalyc, OEI, Clase, Dialnet, Clacso, Red Bireme y Carhus (que es un índice catalán y el más importante de España), Ulrich's, Iresie, Compludoc, Prisma, Doac y Ebsco.

Estamos convencidos que los esfuerzos por posicionar el tema de niñez en la agenda pública de nuestros países, por cerrar la brecha entre generadores de conocimiento y formadores del talento humano con los generadores y operadores de políticas y programas; constituye un componente indispensable e ineludible en el esfuerzo por hacer nuestras sociedades más integradas, pacíficas, justas, inclusivas y propicias para el desarrollo humano y la vigencia de los derechos.

Mirian de Figueroa
Representante Unicef Colombia

Antonella Scolamiero
Representante Adjunta

Olga Isabel Isaza
Especialista de Políticas Públicas

Esther Narváez H.
Oficial de Alianzas para Políticas Públicas

Alejandro Acosta Ayerbe
Director Línea Desarrollo Social y Políticas Públicas de Niñez, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Convenio Universidad de Manizales-Cinde
Colombia

Héctor Fabio Ospina
Director-Editor
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales – Cinde
Colombia

Índice acumulativo por autores

Volumen 1 Nº 1, enero-junio de 2003
a
Volumen 8 Nº 1 de enero-junio de 2010

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 735-760.

Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene .– jun., de 2007); pp. 233 – 281.

Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.

Aguirre Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1273-1299.

Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luís Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.213 – 255.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.

Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.

Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.

Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1535-1543.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.

Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.

Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.

Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.

Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1639-1674.

Báez, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.

Baeza, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1379-1403.

Barragán, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.

Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.

Becker, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.

Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1255-1271.

Bermúdez, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y

pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.

Bianchi, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.

Bocanegra, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.

Bocanegra, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.

Botero, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.

Botero, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 151 - 173.

Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.

Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.

Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.

Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1619-1638.

Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1331-1347.

Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1545-1571.

Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.

Castañeda, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1459-1490.

Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.

Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.

Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.

Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.

Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.

Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.

Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.

Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.

Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.

Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.

Da Silva Araújo, Sônia María. Educaçao do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 221-242.

De Fátima, Maria. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.

De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 67 – 86.

De la Vega, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.

Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.

Del Valle, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 577 - 605.

De Oliveira, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.

Duek, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.

Durán, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

Echavarría, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.

Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1439-1457.

Eming, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.

Erazo, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.

Erazo, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1303-1329.

Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.

Espinosa, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.

Fagundes, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.

Feixa, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.

Galvis, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.

García, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

García-Castro, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.

Ghiso, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556.

Gillman, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.

Bernal, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.

Gómez, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.

González, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1731-1747.

González, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.

Guaraná, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 Nº 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 Nº 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 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.

Guevara, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.

Gutiérrez, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.

Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.

Henao, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial.

Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Henao, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
Henao, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp.105 - 144.
Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1405-1437.
Hernández, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.
Hurtado, Déibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.
Isaza, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la compresión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.
Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 175 - 188.
Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.
Jiménez, Magdalena. La "juventud inmigrante" en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.
Klaus, Andrés. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 - 291.
Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 Nº 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 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.
Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.
Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.
López, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.
López, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
Loaiza, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.
Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.
LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.
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.
Maldonado, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
Malinowski, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp.801 – 819.
Mariñez, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
Mesa, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
Micolta, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
Molinari, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
Montesinos, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.

Montoya Canchis, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); 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.

Mosqueira, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 105 - 129.

Muñoz, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.

Muñoz, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.

Muñoz, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.

Muñoz, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.

Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luís Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.

Murcia, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.

Murcia, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.

Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.

Myers, Robert. Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.

Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.

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.

Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.

Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" em la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.

Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.

Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.

Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.

Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.

Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.

Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.

Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1713-1729.

Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.

Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 245 - 267.

Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.

Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.

Quintero Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.
Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.
Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
Rodríguez, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
Rodríguez, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
Rojas, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
Rojas, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1595-1618.
Rosselli, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
Runge, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
Runge, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.
Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1491-1512.
Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1675-1711.
Saucedo, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
Serrano, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
Sevilla, Teresita María. "Sexo inseguro": un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
Suárez, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
Taracena, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
Tobasura, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); 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 Nº 2 (Julio. – 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 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.

Tovar, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

Trujillo, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.

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.

Uribe, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1513-1533.

Urteaga, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.

Urueña, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

Valoyes, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

Van Kuyk, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.

Vargas, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.

Vázquez, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 Nº 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 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.

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 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.

Villalba, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 - 149.

Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.

Zapata, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1749-1769.

Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2010); pp. 1349-1377.

Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

Abandono: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Cordini (Vol. 3, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol.3, Nº 1); Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Arte: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Articulaciones: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, Nº 2)
Branquitude: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)

Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Brasil: Becker (Vol. 5, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1)
Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, Nº 1); Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Capacidades: González (Vol. 6, Nº 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Capital social: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Centrales: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Sánchez (Vol 2, Nº 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2).
Colonia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Complejidad: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Componentes principales: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Comprensión: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Comunicación: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1)
Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Concepto: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Consumo: González (Vol. 3, Nº 2)
Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Contexto natural: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Cooperación: Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)

Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Cultura: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Decisiones: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2)
Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Demanda: González (Vol. 3, Nº 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Desaparición de la infancia: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)
Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)
Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)
Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directrices educativas: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Disciplina: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Discurso: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2)
Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Docimología: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Ecuador: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Educaçao do campo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Educación: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Runge (Vol. 6, Nº 1); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Ospina (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Arias (Vol. 5, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación básica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1)
Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol 3, Nº 2)
Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Educación moral: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Educativas: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, Nº 2)
Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Emotivismo: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Empleo: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Encierro: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
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 Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Entretenimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, Nº 2)
Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)
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)
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)
Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Escuela: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Escuela: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Escuela justa: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Escuela media: Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Espacio escolar: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio pedagógico: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio público: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Estabelecimento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estática: González (Vol. 3, Nº 2)
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)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)

Estrategia: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Estress: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Estudios Socioculturales: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Ética y filosofia: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)
Evaluación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Examen: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Excentricidad humana: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Exclusión: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Experiencia: Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Experiencias tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Experticia: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Feminismo: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Formación: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Fútbol: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
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)
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)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Gestión educativa: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Gramática: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Habilidades sociales: Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Hermandad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Heterotopías: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Hijos: Micolta (Vol. 5, Nº 1)

Hijas: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Hologramía: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Identidad: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Identidad social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, Nº 2)
Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Imaginarios: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
Imaginarios colectivos: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Imaginarios de profesores: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Imaginario social: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Inclusión: Arias (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Independencia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Indicadores: Myers (Vol. 1, Nº 1)
Individuación: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Individuo: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge (Vol. 6, Nº 1); Bianchi (Vol. 8, Nº 1); De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Infancia y adolescencia: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Instituciones: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Integración social: Villalba (Vol. 8, Nº 1)
Interacción: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Intimidad: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, Nº 1)
Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, 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)
Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Juego: Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1)

Juventud: Molinari (Vol. 4, Nº 1); Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); González (Vol. 3, Nº 2); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Litoral pacífico colombiano: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Lo joven: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Lo público: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Lugar: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Lugares persistentes: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Madre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Maestros y maestras: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Marginalidad: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Masculinidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Mass media: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Maternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2)
Mediaciones: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Mercado de trabajo: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Mercado humanitario: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Metacognición: Jaramillo, Montaña, Rojas
Método biográfico: Vázquez (Vol. 7, Nº 1) (Vol. 4, 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)
México: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2)
Migración: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
Migración internacional: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Migración México-Estados Unidos: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Migración urbana y juventud: Soledad (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Mito: Gómez (Vol. 7, 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)
Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Modernidad: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Monitoreo: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Moral católica: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Movilización armada: Castellanos, Torres (Vol. 6, 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)
Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Mundo de la vida: Runge, 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)
Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Narrativas: Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Negociación: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)

Niñas: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Niñez en situación de calle: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Niñez indígena: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Niños(as): Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, Nº 2)
Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, Nº 2)
Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, Nº 1)
Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Padre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, 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)
Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
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)
Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Pedagogia: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Performatividad: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Personas adultas jovenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Política pública: Villalba (Vol. 8, Nº 1)
Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa,

García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Pragmatismo: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prevención: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos de adquisición: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Procesos de subjetivación juvenil: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Proceso enseñanza-aprendizaje: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Procesos exploratorios: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos generativos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Producciones culturales: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Profesión: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Progreso: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Prostitución: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Protagonismo juvenil: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Protección integral: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Proyecto: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Proyecto de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Proyectos: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Psicoanálisis: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Pública: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Luna (Vol. 5, Nº 1)
Rap: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Racionalidad: González (Vol. 3, Nº 2)
Racismo: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Razonamiento: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Reality: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, Nº 1)
Redes: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Reflexión: López (Vol. 3, Nº 1)
Reforma del Estado: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Reforma educativa: Aparício (Vol. 7, Nº 1)
Regla sociomorales: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Relaciones de poder: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Remesas: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Llobet (Vol. 4, Nº 1)
Representación verbal: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representación visual: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1)
Resiliencia: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Resignificación: López (Vol. 3, Nº 1)
Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Riesgo: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Romanticismo: Gómez (Vol. 7 Nº 1)
Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Saber: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Salud: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Sassen: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Secularización: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sí mismo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Sicología social: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Siglo XX: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Significaciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Significado: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Sistémica: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Símbolo: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Socialidad: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Socialización: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
Socio-fenomenología: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Solución Nash: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Stencil: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Subjetivación: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Luna (Vol. 5, Nº 1); Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2), Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sujeto: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparício (Vol. 7, Nº 1)
Transiciones: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Trauma: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Unesco: Umayahara (Vol 2, Nº 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, Nº 2)
Utopía: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)

Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2)
Yo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

Palabras de la Doctora Marta Arango, Directora General del Cinde, en la graduación de Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales y en la celebración de los 25 años del Cinde, sede Manizales

Señor Rector de la Universidad de Manizales y demás autoridades de la Universidad, Representantes del Departamento y del Municipio, Doctores Sara Victoria Alvarado , Héctor Fabio Ospina y demás miembros del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, estudiantes y Graduandos del Doctorado, familiares de los graduandos, profesores, distinguidos visitantes del país e internacionales, equipo Cinde, señoras y señores:

El evento que hoy nos congrega es doblemente significativo para todos los que estamos aquí presentes: La celebración de 25 años de esta gran aventura Cinde Manizales y la 5ª graduación del doctorado.

Hace ya 33 años que respondiendo a un sueño que muchos consideraron una locura, Glen y yo decidimos crear esta singular institución, llamada Cinde, en la que con un grupo de otros igualmente "locos colaboradores" hemos ido haciendo camino y dejando semillas de los sueños que impulsaron nuestro recorrido.

Dos de esos aventureros, Sara Victoria y Héctor Fabio, se unieron a este sueño hace 25 años. Han sido 25 años de logros insospechados, de retos no imaginados. 25 años de constancia y tenacidad de dos grandes líderes: Sara Victoria y Héctor Fabio y del gran equipo que han constituido.

Con Cinde, se iniciaron las Maestrías y el Doctorado en esta ciudad, a la que han acudido, acuden y siguen acudiendo muchos/as profesionales de todo el país y la región.

Más de 1.000 profesionales han pasado por sus aulas, bien asumiendo su formación como magísteres en desarrollo educativo y social, en desarrollo social y comunitario, en pedagogías activas y desarrollo humano y hoy en educación y desarrollo humano y también como doctores en ciencias sociales, niñez y juventud, siempre en alianza con importantes universidades del país y de la región.

Cinde Manizales le ha aportado a la región importantes prácticas que han incidido en la Política Pública de infancia y juventud, en la construcción de paz, en mejorar las condiciones de los/as jóvenes a través del observatorio de juventud; de los niños y niñas a través de los Observatorios de infancia y familia. Ha marcado la pauta en procesos de paz, formando comunidades, niños/as y jóvenes en estrategias variadas para la solución de conflictos y ha logrado movilizar grandes grupos de maestros/as y profesionales de la educación a través de la Red de pedagogías y desarrollo humano. En fin, con Cinde, en estos 25 años, se ha hecho realidad una academia más cercana a nuestras realidades, con soluciones alternativas para nuestro/as niños/as y jóvenes.

Siempre en redes y en alianzas, Cinde ha construido su camino, ejerciendo un liderazgo modesto, pero de alto impacto. Cinde ha logrado trascender las fronteras del país y viene trabajando la formación de magísteres en México y la formación doctoral y posdoctoral en América Latina (en cinco países). Pertenece a Clacso, importantísima Red Latinoamericana en Ciencias Sociales y en ella, ha logrado tener su protagonismo por la investigación en formación política de jóvenes en la que participan más de 50 investigadores de 7 países de América Latina. No acabaría nunca de enumerar todas las significativas acciones de Cinde en Manizales, Colombia y el país. No en vano ha sido reconocida por instituciones nacionales e internacionales dada la calidad de sus proyectos.

Todo esto ha sido posible por el liderazgo y tenacidad de Sara Victoria y Héctor Fabio, que han sabido construir un gran equipo, que como una sólida familia asumen con gran entusiasmo todos los retos que nuestra dura realidad social colombiana nos presenta en cada día.

Por ello hoy tengo el gusto de otorgarles en nombre de la Junta directiva el más alto reconocimiento que da la institución: el de Profesores Eméritos. Gracias Sara Victoria y Héctor. Gracias a todo el equipo.

El segundo motivo que nos congrega es la 5a graduación de Doctorado en Ciencias Sociales, Ninez y Juventud. Para los graduandos, este evento es la máxima expresión de un gran sueño hecho realidad. Es además el fin de una difícil y retadora etapa de su vida profesional y el comienzo de una

nueva con nuevos retos y nuevos sueños!!! Para las familias de los graduandos y para las muchas instituciones y personas que de múltiples maneras han apoyado todo el proceso es un día de gran satisfacción, al ver los significativos logros obtenidos por sus apoyos. Para Cinde y la Universidad de Manizales, para los gestores del programa y su equipo académico y para el equipo de profesores y asesores un nuevo logro después de largas jornadas de trabajo.

Para mí, como directora de la institución y co-gestora del programa es muy significativo asistir a la séptima promoción de doctorado que hacemos en el país: los dos primeros en alianza de Cinde con la Universidad de Nova y los cinco últimos, en alianza con la Universidad de Manizales. Además es muy satisfactorio saber que ha habido gran continuidad en el tiempo en quienes han hecho de este sueño una realidad: una de las egresadas de la primera promoción del doctorado y muchos de la segunda han tenido un rol clave en la estructuración y ejecución del actual programa. Son ellos: los Doctores Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, María Cristina García, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Alejandro Acosta y a ellos se les van sumando otros de las nuevas generaciones. Ellos, acompañados por un grupo de los mejores académicos del país y de muchas universidades del exterior, y un muy motivado y calificado grupo de participantes están haciendo de éste un programa de excelente calidad, que con sus nuevos aportes a la generación de conocimiento, a las metodologías de investigación, a la formulación de las políticas y la cualificación de programas en las áreas de niñez y juventud contribuirán a mover la agenda en estos campos en nuestro país y en la región para mejorar la calidad de vida de niños y jóvenes y hacer de éste un mejor país. A todos mis más sinceros agradecimientos:

Especialmente a la Doctora Sara Victoria Alvarado, quien por más de 25 años, ha liderado los programas de Educación Avanzada de Cinde y quien con un gran equipo, incluyendo a su esposo y colega, Héctor Fabio Ospina, asumieron el liderazgo del diseño, aprobación y ejecución del programa. Sin su tenacidad y resiliencia no podríamos estar congregados hoy.

A todos los profesores que han contribuido a la construcción colectiva de esta experiencia.

Al Doctor Hugo Salazar, rector de la Universidad de Manizales cuando se gestó el doctorado, quien puso toda su energía por sacar este proyecto adelante en alianza con Cinde y por su contribución a la consolidación de esta innovadora oferta de formación de talento humano a nivel avanzado. Al Doctor Guillermo Orlando Sierra, actual Rector, por creer en esta propuesta y apoyarla en todas sus dimensiones.

A los asesores de tesis y profesores que han sido casi tan dedicados al proceso como los estudiantes.

A los asesores de tesis nacionales e internacionales, a las instituciones de países amigos y a los profesionales que han apoyado las pasantías.

A los graduandos, Francisco Antonio, Juan Manuel, Carlos Iván, Consuelo y Luz Elena, por su confianza en nuestro programa y por su tenacidad en seguir adelante, cuando la meta parecía casi imposible de alcanzar.

A sus familias, especialmente a los y las cónyuges, a quienes les otorgaré un diploma que bien se merecen: un Ph.D especial: Un diploma en paciencia, humor y dedicación.

A instituciones como Colciencias y Unicef que han dado apoyos invaluables durante todo el proceso de ejecución del programa.

Cinde y la Universidad de Manizales, de cara al nuevo milenio se enfrentan a la construcción de una nueva etapa que nos permita responder a los retos que impone la situación tan crítica por la que atraviesa nuestro país y la región latinoamericana. Esto requiere del fortalecimiento de las estrategias de formación de talento humano y el fomento de la investigación pertinente.

Un reto que específicamente debemos asumir las dos instituciones y nuestros egresados es la de fortalecer nuestra participación en los proyectos sociales y educativos del país, organizados en redes temáticas y alianzas estratégicas, para que a la vez que fortalecemos nuestras competencias, contribuyamos a proyectarnos aún más en los contextos donde vivimos y trabajamos y de esa manera hacer de este un mejor país para nuestra niñez, nuestra juventud y sus familias. Los programas Colombianos Apoyando a Colombianos y Niños y Jóvenes Constructores de Paz son ejemplos de acciones que podemos llevar a escala de manera conjunta en todo el país y en la región latinoamericana.

Sólo dentro de este espíritu de las alianzas,

podemos contribuir más eficazmente a la construcción de este nuevo país con el que todos soñamos. Espero que sigamos trabajando unidos, con la gran familia en que nos hemos constituido, con el compromiso y seriedad que han caracterizado todas las tareas que asumimos.

"Juntos construiremos un mundo en el que las niñas y los niños podrán disfrutar de su infancia, etapa de juegos y de aprendizaje, en la que recibirán amor, respeto y cariño, en la que se promoverán y protegerán sus derechos, sin ningún tipo de discriminación, en la que su seguridad y bienestar serán primordiales y en la que podrán crecer sanos, en paz y con dignidad."

Un Mundo Adecuado para los Niños. Sesión especial de Naciones Unidas. Mayo de 2002.

Gracias,

Marta Arango Montoya
Directora Cinde

Palabras del señor Rector de la Universidad de Manizales Guillermo Orlando Sierra Sierra, en el acto protocolario de la celebración de los 25 años del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, realizado el sábado 21 de agosto del 2010, en el Fondo Cultural Cafetero

Que el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, esté cumpliendo 25 años de existencia, no sólo en el Eje Cafetero y en el país, sino también en el ámbito internacional, es un hecho al que debemos darle la mayor importancia. Para la Universidad de Manizales, ha sido un honor y un placer intelectual contar con esta alianza desde hace por lo menos 16 años.

La misma nos ha permitido mantener un espacio abierto a la producción de conocimientos, al debate y al intercambio de visiones, ideas y conceptos sobre problemas y fenómenos sociales desde los principios de la pluralidad y la diversidad, la honradez intelectual y ética, la autonomía y el respeto por los Otros y las Otras, todos éstos, valores epistémicos y morales que fortalecen su trasegar en un mundo difícil y complejo.

La impronta que ha puesto el Cinde en estas dos décadas y media, ha hecho posible la confluencia de una multiplicidad de posturas del pensamiento apoyada en autores y pensadores cuyo núcleo central ha sido alimentado por los verbos conocer y pensar; pensar con juicio y sin tregua, estableciendo una especie de polifonía universal que nos han facilitado, por lo menos a unos dos mil profesionales que hemos pasado por sus aulas, acercarnos a los grandes temas de la sociedad contemporánea.

Quizás tengan razón quienes piensen que, y haciendo uso de la ya reconocida analogía de que como nadie es profeta en su tierra, al Cinde le falta mayor reconocimiento en la ciudad y en el Departamento. Es posible que sí. Pero frente a esta actitud que en el fondo refleja una cierta nostalgia emanada del miedo al olvido, permítanme traer a colación algo que decía con alguna frecuencia Hegel refiriéndose al Viejo Topo. Este pensador decía que el topo hurga de manera constante en la tierra sin que nadie se percate en la superficie de su difícil tarea. El hecho es que su obra avanza tanto que cuando un caminante desprevenido cae en la cuenta de ello, le parece que este "daño" terrenal apareció de pronto, como de la nada.

Son tantas las cosas que pasan en la vida y que no se ven en la realidad; y son cosas que terminan siempre por transformar el futuro. "El camino es largo", dice con mucha frecuencia un profesor de mi Universidad dando a entender que hay mucho por hacer. El Cinde, como el Viejo Topo hegeliano, lleva 25 años hurgando, removiendo, arando, curioseando, indagando, roiendo, escociendo la tierra, es decir el pensamiento que, frente a todo esto, es imposible pensar que no contribuye ni contribuirá a transformar esta sociedad nuestra tan compleja y en muchas ocasiones desesperanzada.

Del Cinde, en estos 25 años, hemos aprendido a ver que el hoy no es eterno, que es –como lo diría el filósofo y psiquiatra alemán Karl Jaspers-, instantes, y que por lo mismo no es conveniente esperar la total certidumbre para actuar. Hay que buscar el camino correcto y esto per se es un riesgo.

Quisiera ponerle puntos suspensivos a mi intervención diciendo que en el fondo de la tierra, es decir, en el fondo del pensamiento, del Cinde hemos aprendido a comprender el concepto de resistir. Resistir quiere decir No; No a la violación de la integridad de los niños, las niñas y los jóvenes, No a la violencia contra las mujeres, No a la guerra, No a las dictaduras, No al fascismo, No a cualquier cosa que atente contra la vida de los seres humanos y de la vida en general; No a la barbarie ilustrada que sólo ve las estadísticas, las cantidades, que ignora todo lo que no es cuantitativo; una barbarie ilustrada que se olvida de las personas, de su sufrimiento, que hace caso omiso del amor y del gozo que nos produce la eternidad tan nuestra y tan ajena.

Pero resistir también significa Sí: Sí a la libertad, Sí al respeto por la diferencia y la multiplicidad, Sí a la dignidad, Sí a la hospitalidad, Sí a la inclusión, Sí a lo que es razonable, es decir a lo que es justo.

En 25 años de existencia, del Cinde hemos aprendido que es factible -y que por lo mismo tenemos que hacerlo- hacer un mundo mejor, más humano y más justo.

A nombre de la sociedad académica de la

Universidad de Manizales, permítanme decirles que nos sentimos honrados y orgullosos de celebrar esta efemérides.

Larga vida para el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

Como lo dije hace pocos minutos, termino estas palabras poniendo puntos suspensivos…

A todos gracias por su atención.

Guillermo Orlando Sierra Sierra
Rector Universidad de Manizales

Celebración de los 25 años de Cinde en Manizales Ceremonia de graduación del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde – Universidad de Manizales. Palabras de la doctora Sara Victoria Alvarado, directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Palabras de despedida

Manizales, Agosto 21 de 2010

Esta noche me corresponde una de esas tareas que llenan de alegría el alma, cerrar un rito de fiesta y celebración cuyo centro vital es el **reconocimiento**!!!

El reconocimiento a una Institución, Cinde, a sus fundadores, Marta y Glen, y a todos y cada uno de los autores y actores, muchos de quienes estamos hoy aquí, que hemos configurado y dado forma histórica a ese hermoso sueño de hacer realidad una aventura educativa en la que todos y todas hemos puesto en juego nuestro pensamiento, nuestros sentimientos y emociones y nuestra capacidad vital y ética por construir condiciones de vida digna, justa y equitativa, para los niños, niñas y jóvenes de Colombia y de América Latina…

Reconocimiento a una institución que ha sido capaz de desafiar y romper los límites del tiempo, haciendo siempre visible, como diría San Agustín, el presente del pasado, el presente del presente y el presente del futuro…

El **presente del pasado** que toma forma de **memoria**, y no permite que olvidemos de dónde venimos, quién se ha jugado su historia por permitirnos ser, o quién ha tratado de cortar nuestras alas, por qué somos lo que hoy somos, como personas, como institución, como país, como continente…

El **presente del presente** que toma forma de **visión**, y nos obliga a poner nuestros pies firmes sobre la tierra y tomar posición clara y decidida ante los desafíos que nos pone de frente esta compleja sociedad que está en la encrucijada, de la que somos parte, y la que vamos haciendo o dejando que otros hagan desde nuestras prácticas cotidianas y nuestras maneras de ser y estar en el mundo…

El **presente del futuro** que toma forma de **esperanza**, dejando siempre abierta nuestra capacidad de soñar, de crear realidades, de construir utopías… no permitiéndonos nunca perder nuestra capacidad de asombro y nuestras ganas por construir día a día un mundo en el que todos y todas, niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres, podamos despertar cada mañana con la confianza y la certeza de empezar un día que espera ser construido, como un lienzo abierto que espera ser pintado por su artista para tornarse obra de arte… de un mundo en el que todos y todas podamos terminar cada día con las manos gastadas por los otros y el corazón pleno de agradecimiento por lo vivido!!!

Eso es Cinde… y por eso hoy me alegra poder agradecer con todo el corazón a Marta y a Glen por su osadía y por permitirnos a muchos y a muchas hacer parte de esta historia… de su memoria, de su visión, de su esperanza!!!

Hace 25 años Marta y Glen nos pidieron venir a abrir en Manizales una maestría, y aceptamos hacerlo como familia, en aquel momento joven, a la que le cabía el mundo y la capacidad de riesgo en el alma, y así llegamos a esta ciudad de la mano con Héctor Fabio, mi amante e incansable compañero, a quien hoy profeso mi amor en este escenario público, y con mis hijas, Angie y Cami, dos tesoros de la vida que hoy vuelan como cometas cuya estela ya no alcanzamos a tocar ni en sueños, y creo que unos padres no le pueden pedir nada más a la vida!!! … y fuimos encontrando manos amigas, muchas manos amigas, con rostros como el de Fran, el de Tere, el de Ligiecita, y muchos otros que no me alcanzaría el papel para nombrar, manos y rostros con los que fuimos tejiendo ese entramado de posibilidades que hoy este grupo de 27 soñadores que pertenecemos al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, disfrutamos, mientras seguimos recreando esa obra en la que han ido quedando marcadas huellas profundas desde las pinceladas que han ido dejando en el lienzo, que ya hoy se

puede entregar a la ciudad, al departamento, al país y al continente como una obra de arte que estética y políticamente ha logrado aportes significativos… Sirva este momento para reconocer y felicitar de todo corazón a Ligiecita, Myriam, Martica Suárez y Lady de la maestría, Juli, Julianita, Isa y Juan David de Constructores de paz, Ospi, Martín, Sonia y Laura de la revista, Martica Cardona, Sandrita, Juli Díaz, Gloria Patricia, Andrés, Angélica y Jennifer, de observatorios, redes y comunicaciones, Martica, Paty, Aleja, Diego y la Monita, nuestros compañeros de administración y Nan y Jhoanita, mis compañeras de equipo en el doctorado. Qué maravilla estar esta noche aquí con todos ustedes celebrando estos 25 años!!! Los quiero y las quiero mucho… Gracias compañeros y compañeras por dejar sus sueños y sus historias enredadas en este proyecto colectivo!!!

Es además un gran honor para mí, hacerme vocera de todos los aquí presentes para rendir un cálido homenaje, reconocer y felicitar a Juan Manuel, Consuelo, Pacho, Luz Helena y Carlos Iván… quienes cierran hoy otro capítulo de su historia y se abren a la posibilidad de construir nuevos trayectos personales y sociales en los que pongan en juego su formación, los conocimientos producidos, las oportunidades disfrutadas… Porque queridos compañeros y compañeras, hacerse doctor en un país como Colombia, en el que se han naturalizado tantas formas de muerte, la opción por la vida es una tarea impostergable…

Y esta opción por la vida nos significa descubrirnos a diario como humanos, comprendernos como humanos, construirnos como humanos…

Es decir sabernos abiertos, inacabados, siempre creciendo y rompiendo los límites que la propia historia nos impone, fragmentando aquellos guiones construidos por otros y que legitiman formas poco éticas de habitar el mundo… asombrándonos ante lo bello y ante lo no bello y descubriendo cómo detrás de cada acontecimiento hay un mundo aún no pensado esperando ser construido…

Por eso, un sesgo por la vida trae consigo la imaginación creadora… esa que abre los horizontes de lo inmediato y nos enseña a descubrir nuevas maneras, aún de percibir y de sentir, por ejemplo, a ver el aroma de las flores, o a escuchar su color, o a palpar el canto de los pájaros, o a saber descubrir que detrás de cada rostro, aunque a veces parezca duro e incomprensible hay siempre un ser humano buscando ser rescatado… y que por eso siempre habrá la posibilidad de la palabra antes que el uso de un arma para lograr aceptarnos pluralmente en nuestras diferencias en este país, es decir compañeros, que el conocimiento no puede apostarle a la guerra, como creación, es en sí mismo expresión de la vida, y precisamente ahí está nuestra responsabilidad: cómo instaurar prácticas de vida en cualquier escenario que habitemos.

Por eso, quiero en esta noche de fiesta hacer el cierre de este rito de celebración con un canto de agradecimiento a la vida y a cada uno de los aquí presentes y de los ausentes.

Quiero agradecer en primer lugar a las familias de nuestros cinco graduandos, Juan Manuel, Consuelo, Pacho, Luz Elena y Carlos Iván, por su compañía y su entrega generosa… por su saber silenciar y esperar… por comprender que este logro construido con tanto esfuerzo por cada uno de ellos y ellas es un logro de todos ustedes… nunca las grandes cosas se hacen en soledad… siempre se construyen en medio de redes de afecto tan significativas, como la familia.

Quiero agradecer de manera muy especial a todos y cada uno de los profesores y profesoras del programa por su seriedad, su compromiso, su sabiduría, su generosidad… pero más allá de esto quiero agradecerles por su crítica permanente, por los desplazamientos obligados a la coherencia y la calidad… esos que enriquecen nuestro pensamiento al explicitar sus fracturas, sus fisuras, esas que ponen de manifiesto las necesarias relecturas, resignificaciones, las nuevas creaciones que tenemos que ir haciendo… quiero agradecerles por su calidad humana, por su amistad y su cercanía… aún en medio de la divergencia… creo que precisamente ahí se encierra el reto de construir esa comunidad académica de doctores que hoy se amplía sus márgenes al recibir a cinco nuevos miembros, interlocutores válidos que estoy segura que están a la altura de nuestros propios sueños de formación.

No puedo dejar de agradecer esta noche a la Universidad de Manizales, y a todas sus Directivas presentes y a aquellas que en esta historia contribuyeron de manera decidida en la configuración de este sueño: gracias Dr. Hugo Salazar por su apoyo incondicional en la creación del Centro, gracias querido Memo por tu apoyo, tu presencia y por estar aquí hoy como Rector de la

Universidad, creyendo en nosotros y respaldando las iniciativas nacionales e internacionales en las que estamos involucrados.

Agradecer en nombre del Cinde a todas las personas del departamento y de la ciudad que en distintos momentos han reconocido y apoyado la labor del Cinde en la región. No puedo dejar de nombrar a la Madre Mabel Jaramillo que nos recibió en la Universidad Católica de Manizales, al Dr. Alvaro Gutiérrez que nos abrió sus puertas en la Universidad de Caldas, al Dr. César Vallejo que en su paso por la Rectoría de la Universidad Autónoma de Manizales se comprometió con nuestro programa de Doctorado, a la Dra. Luz Amparo Villegas de la Secretaría de Educación, a la Dra. Francia Elena López Directora del ICBF, a la Dra. Patricia Escobar Directora de Fesco, al Dr. Emilio Restrepo Director de Confamiliares, y a muchos otros que en distintos momentos nos han dado el apoyo necesario tejiendo las alianzas necesarias para sacar adelante una iniciativa de esta magnitud.

Agradecer de manera muy especial en esta noche, la presencia del Dr. Rubén Darío Lizarralde, Presidente de la Junta Directiva del Cinde, y a través suyo a todos los miembros que la componen por su reconocimiento y credibilidad en lo que hacemos.

Queridos graduandos… si miran a su alrededor, pueden entender que ustedes son el fruto de muchos sueños tejidos, de muchas manos entrelazadas, de muchas voluntades concertadas, de muchos procesos cooperados… y creo que de esto debemos aprender algo, todo lo grande, todo lo verdaderamente importante, siempre tiene que ser hecho en un gran esfuerzo compartido en el que se jueguen los sueños de muchos, en experiencias de inclusión en las que quepamos todos y todas.

Termino agradeciendo a Juan Manuel, Consuelo, Pacho, Luz Elena y Carlos Iván… porque este programa sólo se explica desde y por su participantes… ustedes son en últimas nuestro sentido de formación… sé que hoy se van… pero se habrán dejado en nosotros… saben que aquí está su casa con las puertas abiertas para que puedan regresar cuando quieran… aquí siempre estará su lugar… ustedes saben perfectamente donde lo dejaron!!!

Pido entonces un fuerte aplauso por el equipo de Cinde Manizales que hoy celebra sus 25 años, y por estos cinco amigos y amigas que hoy terminan… para empezar siempre de nuevo… para seguir construyendo nuevas trayectorias orientadas a crear condiciones de vida más dignas para nuestros niños, niñas y jóvenes… trayectorias en las que siempre podrán contar con nosotros, sus maestros y amigos…

Muchas gracias.

Sara Victoria Alvarado

Palabras de Juan Manuel Castellanos en la graduación de los nuevos Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Representante de los graduandos del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Buenas noches.

Debo agradecer al doctorado y a mis compañeros de grado el honor que me hacen al designarme para ofrecer estas breves palabras en nombre de quienes nos graduamos esta noche.

Es imperioso iniciar con un sentido reconocimiento a todos nuestros familiares, amigos y colegas que nos han apoyado y acompañado en estos últimos años. Sin su soporte material, intelectual y emocional hubiera sido muy difícil dar término a esta empresa. Cuando le pregunté a Sofía, mi hija de nueve años, sobre qué debía decir en la ceremonia de grado, ella fue muy precisa, debía dar gracias a la familia Castellanos, a la familia Velásquez García y a ella por la paciencia durante estos últimos cinco años, por aguantar la dedicación a la "bendita tesis" y porque a todas horas y en todo lugar, así fuera los domingos por la tarde, durante el algo, estuviera el libro en la mano o sobre la mesa, mientras los demás conversaban y reían. A todos y a todas mil y mil gracias por este apoyo incondicional, irrestricto y fundamental. Este certificado y título que hoy recibimos, es de ustedes y para ustedes especialmente.

Realizar este doctorado ha sido una experiencia enriquecedora, que ha generado la apertura, incorporación y fortalecimiento de nuestras capacidades investigativas, comprensivas y críticas. Ello se ha dado en el más acogedor de los ambientes académicos, con la mayor libertad, apertura y creatividad posibles. Este entorno es posible en una institución que es fruto del encuentro de muchas solidaridades y compromisos académicos, entre los que sobresalen la Universidad de Manizales y el Cinde, que celebra hoy sus 25 años en la región. La solidaridad, la cooperación y el compromiso son valores que es preciso resaltar y demostrar en la práctica, en una época que privilegia el egoísmo, la individualidad y la competencia. La alianza interinstitucional que ha hecho posible el Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, el concierto de voluntades que ha permitido contar con un nutrido y excelente grupo de profesores, como el que hoy preside esta ceremonia, nos ha permitido gozar, en la más amplia de sus connotaciones, de estos años de formación, que hoy nos certifican, pero que son el comienzo de una senda apenas anunciada en nuestras tesis. La dedicación de la Dra. Sara Victoria Alvarado y su equipo a este doctorado lo ha permitido en el mejor de los ambientes.

Este programa doctoral, se anticipó y propuso una vía alternativa a las verdades impuestas por el orden vigente: es posible construir en autonomía sin desvaríos, en la región sin sentirse en el margen, o tirados en medio de la montaña sin ser montañeros -si esto fuera malo-, desde la periferia de la geopolítica del saber, pero hablándole al mundo, en español y en el lenguaje casi universal de la ciencia. Este no es un programa para desvalidos, para adultos que dejaron de soñar en el extranjero, como hemos escuchado de algunos exponentes de ciertos visos de pensamiento colonial, que siente y añora lo metropolitano como lo único aceptable. Quienes elegimos este programa, hicimos y ratificamos nuestra voluntad y confianza en nuestras propias capacidades acumuladas, en nuestra academia, que sin provincialismos parroquiales, se siente habilitada a hablar, a decir, a predicar sobre el mundo, sobre este mundo, tan nuestro pero tan ajeno, a veces.

Este doctorado y las instituciones que lo rigen, han dado una señal de confianza, que ha permitido abrir la brecha para un doctorado nacional y regional, que ya tiene su décima promoción. En los últimos 10 años se ha dado el ejemplo efectivo, no sólo la prédica, de que es posible formular y desarrollar procesos de formación doctoral y postdoctoral en nuestro país, pues contamos con la masa crítica de profesores y estudiantes para ello. Y que los problemas a los cuales nos enfrentamos día a día no dan espera para profetas extranjeros que nos traigan la solución a su

medida. La responsabilidad de pensar, comprender y participar en la solución de nuestros problemas, que son comunes con gran parte del mundo, nos lleva mucho más allá de la simple importación de verdades recientemente predicadas. La implicación en agendas de investigación colaborativas, en las que participemos no solamente como auxiliares o extensiones, sino como autores y actores de procesos de conocimiento implicado, comprometido y veraz, no dan espera. Este es el compromiso esencial que adquirimos ante ustedes en esta ceremonia antigua y respetada.

¿Qué espera la sociedad de sus doctores? ¿De una población tan pequeña y porque no decirlo tan selecta, modestia aparte? Que aportemos en la construcción o en la transformación de una sociedad equitativa, que brinde espacios para la solidaridad, la igualdad, la inclusión, la expresión y la libertad. Aunque suene un poco trasnochado, que propague los ideales de la revolución francesa: fraternidad, igualdad y libertad, los cuales dos siglos después, aún no despegan, excepto en una concepción acotada de libertad como consumo y así celebremos con bombas y conciertos, un bicentenario teñido de infamia, injusticia y dolor. La desmemoria, que no es lo mismo que la amnesia, es una enfermedad que se propaga, el pasado se transforma cada vez que lo producimos con los intereses y valores presentes. La celebración actual, con falsos profetas y libertadores, en un manto de nacionalismo azucarado, es una forma de recordar para el olvido. Hay que aprender, desaprender, pero no olvidar. La ciencia no puede ser el camino para la negación, la invisibilidad y el letargo. Y mucho menos para la celebración manida y encubridora.

Ante esta letanía es que toma fuerza la necesidad del fortalecimiento de la investigación social, de ciencias sociales históricas, que amplíen, diversifiquen y extiendan la comprensión de nuestros problemas, que incorporen la perspectiva de la mayor diversidad de agentes, sobre todo de aquéllos que históricamente han estado excluidos del discurso establecido. Una ciencia social con sujetos, centrada en ellos y para ellos, entre los cuales, las niñas, niños y jóvenes, protagonistas de las gestas del pasado y efectivos actores del presente y del futuro, participen activa y decididamente para custodiar el mundo que estamos destruyendo en un carrera insensata, en la cual todos seguimos apáticos, sabiendo que nos conduce, con toda seguridad, al aumento de nuestras desgracias. Tenemos que trabajar, insistentemente por releer el pasado, para no seguir en la misma ignorancia docta. Para ello, es posible unirnos al coro de quienes exigen una ciencia social que construya sus agendas de investigación desde el futuro, es decir, que piensa el pasado y el presente con la confianza que le otorga su compromiso y buena fe, posible y necesaria, en la posibilidad de moldearlo para producir la historia que nos merecemos. Que asume con seriedad que estamos en un tránsito, en una coyuntura de crisis que es preciso orientar, y que si no lo hacemos activamente, los lugares que se nos reservan no van a ser precisamente los mejores. Como ya lo sabemos, por lo que nos ha pasado hasta ahora.

Si bien no somos un coro unísono, sino un concierto de voces, muchas veces disidentes, las tesis que sustentan la celebración de esta noche, este rito de pasaje tardío, son un ejemplo de inversiones y compromisos que nos muestran que las cosas pueden ser de otra manera. En ese orden de ideas, voy a referir brevemente a algunos aportes de los graduandos de esta noche, que intuyo son expresión de preocupaciones compartidas.

Francisco Arias, con el acompañamiento del Dr. Alberto Martínez Boom, se preocupó por la concepción de hombre, de ser humano, que se está produciendo y reproduciendo en los procesos de formación de maestros. Pone en el centro la transformación y el agenciamiento de la acción educativa, para proponer la recuperación del lugar del ser en las tareas cotidianas de inculcación y formación escolar. Si la escuela no es para humanizar, si la escuela simplemente se convirtió en mecanismo de producción de ejércitos de trabajadores, de preparación racional de la mano de obra necesaria para el sistema productivo y no de formación de seres humanos dignos, estamos terriblemente orientados a reproducir, acríticamente, el mismo marco de mezquindad y pequeñez de una sociedad construida sobre la exclusión, la depredación y el abuso como principios rectores.

Por su parte, Consuelo Gutiérrez, junto al Dr. Jorge Iván González, asumió la responsabilidad práctica de pensar un sistema de financiamiento mixto de la educación pública en la que sus beneficiarios, a modo de solidaridad intergeneracional, contribuyan con su sostenibilidad, al asumir responsabilidades de cofinanciación. En una sociedad en la que el Estado

entrega cada vez más funciones y responsabilidades al mercado, como principio y mediador universal de transacciones y derechos, la educación superior se ha vuelto una mercancía más, determinada en su doble valor, como cosa vendida y como cosa aprendida y enseñada, únicamente por la relación de oferta-demanda en la cual los precios para adquirirla se miden tendencialmente como un bien privado y no como un servicio público. Tener acceso a la educación superior, en este caso, depende de cuándo, cómo, dónde y cuanto dinero se esté en condiciones de invertir, en un mercado ampliado y competido de marcas, patentes y franquicias educativas. Las universidades públicas, en este marco, han perdido la posibilidad de formar, sin competir en la misma lógica mercantil, a la mayor y más variada población, manteniendo el rasero de la calidad educativa, en lugar de la calidad económica de sus demandantes. En este proceso analítico y propositivo es que se comprometió ella.

Luz Elena Patiño, acompañada por el Dr. Carlos Eduardo Vasco, por su parte se preocupa por la inclusión de una población largamente relegada en los procesos de educación, los niños y las niñas no oyentes. Ella trabaja alrededor del proceso de mediación de la lengua de señas en la conceptualización de nociones espaciales relacionadas con las ciencias sociales. Su trabajo no solamente se orienta en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al presentar una escala de niveles de conceptualización que permitirá orientar y hacer más efectiva la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, sino en lograr la mayor y mejor comprensión posible, necesaria para orientarnos efectiva y críticamente en el mundo, pues ese es la promesa de la ciencia social.

Carlos Iván García, junto al Dr. Alejandro Acosta, realizó un análisis comparado de las políticas públicas contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil, con el propósito de comprender los modos de semantización y construcción de tales sujetos, y para discutir las formas de percepción naturalista y adultocéntrica de tales políticas. El proceso analítico global le permitió revelar representaciones estratégicas del problema de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, especialmente como vulneración normativa y de derechos humanos, como conjunto de delitos y respuestas en cuyos enfoques se evidencia un vaivén moral entre la tipificación penal, el énfasis en el repudio social y punitivo y una protección aún lejos de ser integral. En el marco del análisis de contenido desarrolla un método innovador para rastrear, comparar y valorar la presencia y significatividad de los instrumentos normativos internacionales en las políticas públicas nacionales (en este caso contra la ESCNNA), considerando tanto tratados internacionales de los derechos humanos como congresos mundiales en torno a dicha problemática.

En mi caso, y con el acompañamiento del Dr. William Torres, me centré en una cohorte de jóvenes incorporados en la guerra a finales del siglo XX y comienzos del XXI, para analizar de manera comparativa las distintas formas de movilización armada y los procesos estructurales y subjetivos relacionados con la producción de disposiciones agonísticas, de disposiciones para el sacrificio mortal de sí mismos y de otros. La guerra interna es otro relato y experiencia dramática con la que nos hemos socializado por lo menos las últimas cuatro generaciones de colombianos y colombianas. ¿Qué había de nuevo en esta nueva juventud guerrera? ¿Si lo había? De donde surgió la aparente facilidad para armar un ejército en nuestro país, dada la proliferación de ejércitos particulares, siglas y muertes: ¿de dónde tanta leña para la hoguera? Detrás de esta consideración se aloja la pregunta sobre ¿cómo los reclutas que componen el pie de fuerza de los ejércitos enfrentados fueron movilizados? Intentamos proponer una mirada morfológica que viendo el conjunto de las opciones, expusiera las particularidades del contexto de producción de los agentes y de las condiciones de afiliación que se activan en la confrontación bélica y proponer un modelo analítico con la capacidad de ver al mismo tiempo las semejanzas como las diferencias entre el conjunto de constricciones estructurales, incentivos y disposiciones que siguen produciendo voluntarios para tomar las armas.

Como pueden ver de esta corta y sintética presentación y enumeración, es posible recoger la idea propuesta al principio relacionada con una formación doctoral, que con conciencia histórica, se preocupa por procesos y sujetos concretos. Ello permite decir que acá, en estas estribaciones de la cordillera de los Andes, se está produciendo una ciencia social crítica, reflexiva, que recoge creativamente el legado amplio y diverso de las

distintas tradiciones para pensar condiciones, procesos y realidades efectivas y específicas. Una ciencia social que pone nuevamente al ser humano en el centro, en su unidad y en su diversidad, para buscar conjuntamente caminos y alternativas a todas las paradojas y contradicciones del presente.

Aprender, recordar y olvidar es una dinámica constante del ser humano en constante transformación... Necesitamos propiciar nuevas formas de pragmatismo utópico, de sujetos capaces de pensar, de hacer, de comprometerse y conseguir resultados, pero que los evalúa con respecto a algún marco moral transcendente y colectivo que ha sido previamente construido y formulado. Esa es la vía y la vida en la que nos encontramos y del cual esta noche damos un paso más.

Este no es propiamente un ritual de paso, como los clásicos descritos por Van Genep o Víctor Turner; tampoco es un ritual de consagración, tan propio de las instituciones tradicionales y jerárquicas que la sociedad de mercado y del espectáculo aprovechan para naturalizar las diferencias entre las personas, aunque guarde algo de las señas de uno y de otro. Si bien marca simbólicamente una transición, un nuevo estado o una nueva posición, seguimos siendo los mismos. Aunque señala la finalización de una etapa, esta ceremonia anuncia el final de un plazo, la pérdida de la condición de estudiantes, mas no de aprendices. Si bien pareciera que la preparación terminó y ahora viene la producción, es mucho lo que falta por aprender, por lo que seguramente por acá nos seguiremos viendo.

Juan Manuel Castellanos
Manizales, 21 de Agosto de 2010

Resolución Nº 060
17 de agosto de 2010

Por medio de la cual se hace un reconocimiento

El Rector de la Universidad de Manizales, en uso de sus facultades legales y estatutarias y,

Considerando

Que la misión vocacional y la responsabilidad social son elementos fundamentales de cualquier institución de educación;

Que la alta competitividad y la vinculación a la sociedad académica y científica no sólo en el plano regional, sino nacional e internacional son factores indispensables, hoy más que nunca, del desarrollo sostenible;

Que dadas las características anteriores, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- en sus 25 años de existencia en Manizales, ha contribuido de manera trascendental con el desarrollo de la ciudad, la región, el país y sus habitantes, en lo que tiene que ver con el fortalecimiento de una sociedad académica de elevadas condiciones intelectuales y humanas;

Resuelve

Artículo primero.

Reconocer, la relevante misión académica, científica y cultural que ha venido cumpliendo durante 25 años de existencia en Manizales, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE.

Artículo segundo.

Declarar de manera pública y con profunda satisfacción que ve en sus propósitos institucionales: honestidad, respeto, solidaridad, criticidad, excelencia y autonomía, valores sustantivos que le han permitido, desde su fundación, un posicionamiento pertinente para la formación de hombres y mujeres altamente competitivos.

Artículo tercero.

Entregar con esta nota de estilo al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-, en la persona de su Directora Nacional, Marta Arango Montoya, nuestras voces de congratulación por sus 25 años de existencia en Manizales.

Comuníquese y cúmplase,

Dada en Manizales, a los diecisiete (17) días del mes de agosto de 2010.

Guillermo Orlando Sierra Sierra
Rector

César Augusto Botero Muñoz
Secretario General

Decreto Nº 0275

Por medio del cual se impone la "Orden Alejandro Gutiérrez en categoría Francisco José de Caldas"

El Gobernador del Departamento de Caldas,

En uso de sus facultades constitucionales y en especial las conferidas por el art. 305 de la Constitución Nacional y el Dcto. 0018 de enero de 2003

Considerando:

Que el Gobierno Departamental ha institucionalizado la ORDEN ALEJANDRO GUTIÉRREZ en la categoría "Francisco José de Caldas" para enaltecer y honrar a las personas o entidades que se hayan distinguido por los servicios a la Educación del Depto. de Caldas.

Que la FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CINDE, está celebrando en Manizales, 25 años de su fundación en el año 1977, su eje central es la creación de ambientes adecuados, para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de alta conflictividad social en Colombia, América Latina y el Tecer Mundo, a través de la investigación, la formación del talento humano, el desarrollo de programas sociales innovadores, acorde con los principales problemas de la niñez y la juventud, la diseminación de experiencias, el trabajo en redes y la incidencia en los marcos culturales y las políticas públicas.

Que la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, actualmente ofrece el programa de Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctorado iguales ciencias, Maestrías en Educación y Desarrollo Humano y en Desarrollo Educativo y Social, Especialización en Planeación de Proyectos para funcionarios del ICBF del Eje Cafetero y Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario.

Que el proyecto de mayor relievancia del Cinde, es "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz" que inició hace 12 años en el departamento, fue reconocido en la cumbre de Ministros de Educación en Suiza, por la Unesco, como una de las 7 mejores alternativas de trabajo con jóvenes en el mundo, obtuvo el 4º lugar entre 84 experiencias como una de las principales alianzas locales por la paz, conferido por el Reino Unido, BID y Fundación Corona.

Decreta:

Artículo 1º Exaltar los valores y la labor del Cinde, por su significativo aporte educativo y social durante sus veinticinco años.

Artículo 2º Asociarse a la celebración, imponiendo la Orden Alejandro Gutiérrez en su categoría Francisco José de Caldas, a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

Artículo 3º El presente decreto en edición de estilo, será entregado a la Directora Regional, sede Manizales, Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado en acto especial, durante la celebración de esta efemérides.

Comuníquese y cúmplase

Dado en Manizales, a los 13 días del mes de Agosto de dos mil diez.

Mario Aristizábal Muñoz
Gobernador

Decreto Nº 0358

Por medio del cual se hace un reconocimiento a una Institución

El Alcalde de Manizales,

En ejercicio de sus atribuciones legales,

Considerando:

Que la Fundación CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CINDE, celebra 25 años de fundación.

Que CINDE llegó a Manizales, para promover y potenciar la academia universitaria desde diversas perspectivas de la investigación y desde un desarrollo alternativo, en los campos de la niñez, la juventud, la educación y el desarrollo.

Que igualmente ha contribuido a la formación de Magisters en Desarrollo Educativo y Social, en Desarrollo Social y Comunitario, en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, hoy Educación y Desarrollo Humano y Doctores en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Que es deber de la Administración Mpal., rendir público testimonio de reconocimiento a las entidades que con su trabajo contribuyen al bienestar de la comunidad y el desarrollo regional.

Resuelve:

Artículo Primero: Asociarse a la celebración de los 25 años de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde.

Artículo Segundo: Agradecer a los Directivos, Asesores y demás personas que de manera desinteresada y con gran altruismo entregan sus servicios incondicionalmente para beneficio de la Fundación.

Artículo Tercero: El presente Decreto en edición de estilo será entregado en manos de su Directora General Marta Arango Montoya, en el acto conmemorativo de esta efemérides.

Comuníquese y Cúmplase.

Dado en Manizales, a los 18 días del mes de Agosto de 2010.

Juan Manuel Llano Uribe
Alcalde

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

José Antonio Trejo Sánchez, Alicia Itatí Palermo & Jorge Arzate Salgado (coords.) (2010). "Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina". México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa.

Este libro se compone de una serie de textos que tienen en común la reflexión del entorno juvenil en América Latina, hablando en ocasiones en términos generales y otras tocando casos particulares de países como México, Colombia, Perú, Brasil y Argentina. La idea que hila los textos es el conocimiento de las desigualdades sociales y la manera en que estas construyen la condición ciudadana y la precariedad social en contextos específicos marcados por las culturas juveniles. El conjunto de trabajos discuten el concepto de juventud en América Latina, las problemáticas concretas de los jóvenes bajo la referencia de los procesos de exclusión y desigualdad social. El esfuerzo por conjuntar a investigadores y juvenólogos de Iberoamérica en un libro sobre los jóvenes y los procesos de desigualdad, construcción de identidades y ciudadanía ha sido intenso, producto de encuentros y relaciones académicas tejidas por el grupo de investigadores del cuerpo académico ciudadanía, exclusión y políticas públicas en México y América Latina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Valga entonces esta rápida mirada de la variedad de enfoques y oficios de investigación social ensayados en el estudio de la desigualdad, vulnerabilidad, pobreza, alteridad cultural y condición ciudadana de los jóvenes latinoamericanos en contextos de globalización y crisis del capitalismo mundial que caracteriza a la región en estos momentos.

Jairo Osorno*, Beatriz Eugenia Alvarado Llano** & Gabriel Osorno*** (2009). Epidemiología para no epidemiólogos. Herramientas básicas de epidemiología y bioestadística para clínicos y otros profesionales. Bogotá, D. C.: Da Vinci Editores & Cia. ISBN 978-958-98285-9-5

Con la colaboración de:
Carlos Eduardo Vasco**
Luis Fajardo***
Fernando Arteaga****

Primera Edición

Se trata de una obra muy bien editada y presentada, con excelentes ilustraciones y relativamente fácil de leer, o por lo menos escrita con la intención de llegarles a diversos públicos, en especial los legos en estas materias.

Este libro es el producto de más de diez años de trabajo de varios profesionales expertos y no expertos en el tema, algunos de los cuales han tenido ellos mismos dificultades para entender lo que hoy pretenden trasmitir. Autores y colaboradores entienden que la enseñanza de la epidemiología y la bioestadística durante las carreras de ciencias de la salud suele generar confusión y dejar una sensación de frustración entre quienes se aproximan a ellas por primera vez, al punto de despertar muy poco gusto por las mismas y terminar teniendo muy poca aplicación práctica. También han entendido los autores las consecuencias de la falta de comunicación entre las disciplinas del conocimiento y cuanto daño le hacen a la ciencia la exclusión mutua entre lo cualitativo y cuantitativo y la mirada de sospecha con que se miran unos y otros. Aunque los ejemplos son mayormente médicos, las herramientas y teorías expuestas son universales y útiles a muchas disciplinas. Y esto lo reconocen los autores al señalar repetidamente que los principales métodos y pruebas estadísticas usadas en la investigación cuantitativa tuvieron su origen en las ciencias sociales hace varias décadas.

Más que cumplir con requisitos curriculares o cubrir completamente el tema, los autores han tratado de encontrarle toda su riqueza conceptual y práctica a las herramientas básicas de la epidemiología y la bioestadística. Y no han ahorrado esfuerzo para desmitificarlas y hacerlas gustosas. Especialmente útiles son las explicaciones del cuadro de cuatro casillas como herramienta omnipresente, la obtención de las fórmulas y su aplicación en estudios y pruebas, la presentación de las curvas ROC y su relación con el cuadro de cuatro casillas, las explicaciones de las distribuciones y las curvas normales, el rescate del puntaje Z, los principales diseños y las pruebas estadísticas más usadas, y las bases de la teoría probabilística, los muestreos y el cálculo de los tamaños de muestra.

Por tratarse de una obra escrita a varias manos y durante un periodo tan largo la bibliografía es desigual. Por sus objetivos necesariamente es una obra incompleta. Debido a su intención pedagógica los temas han sido presentados en un orden inusual, a tal punto que solo se habla de muestras cuando se han agotado las razones para entender por qué, para qué y cuándo se calculan.

Esta es sin duda una obra hermosa que será de gran utilidad para quienes la conozcan y refleja un esfuerzo meritorio que merece nuestro reconocimiento.

* Academy of Breastfeeding Medicine, Health Advisory Council LLL y WABA.
** Department of Community Health and Epidemiology, Queens University, Kingston, Ontario, Canadá.
*** Unidad de Cirugía Plástica, Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
**** Director Emérito Doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales, Colombia.
***** Profesor Emérito de Pediatría, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
****** Profesor de la Escuela de Salud Pública, Universidad del Valle, Cali, Colombia y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud, Medicina, Universidad Libre, Seccional Cali.

Valeria Llobet (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 304 pp. ISBN 978-987-538-271-8

El propósito de este libro es el análisis del proceso de institucionalización y de interpretación del discurso de los derechos de la infancia y de los niños como sujetos de derechos en el campo de los problemas de la niñez, específicamente en las instituciones de la minoridad. Para ello, se centra en programas para niños en situación de calle y en conflicto con la ley, analizando tres dimensiones centrales a la conformación del campo: a) lo que hay que hacer (las prácticas); b) las definiciones de los problemas que se intenta solucionar y los objetivos que se intenta alcanzar; y c) las construcciones alrededor de los niños y adolescentes, de los que se supone que tienen el problema. El supuesto metodológico entonces es que de las lecturas interpretativas del discurso institucional surgirán: a) las características particulares del proceso de interpretación de la CDN; b) las tensiones y conflictos que atraviesan las instituciones y c) la matriz general de los procesos de subjetivación y las relaciones intersubjetivas que son posibles en el espacio de tales instituciones.

El foco analítico se encuentra en este último aspecto, es decir, en identificar los procesos de subjetivación y las relaciones intersubjetivas que son posibles en el espacio de tales instituciones, es decir, reconociendo las formas en que las existencias de los niños se modulan. Estas formas de producción de subjetividades infantiles, "se relacionan con la transmisión de la herencia cultural y la distribución de posibilidades materiales de reproducción y continuación de la vida".

El libro, organizado en nueve capítulos, plantea un recorrido que va desde el estudio de las políticas públicas como campo específico hasta las instituciones como objeto central del abordaje investigativo. El primer capítulo aborda una presentación de la tradición teórica en la que se inscribe, que se delimita como "nuevos estudios de la infancia". Desde esta perspectiva, realiza una revisión crítica de los aportes previos de estudios culturales y de los estudios de la "minoridad", y reflexiona sobre las perspectivas dominantes en el campo psicológico. Se trata entonces de un capítulo que procura delimitar aquello que resulta dominante en el abordaje local, posicionando el estudio a partir de una distancia de esas líneas dominantes. En efecto, cuestionando las limitaciones teóricas y metodológicas de los estudios culturales en infancia -que tienden a subsumir la experiencia infantil a las representaciones y discursos sobre la infancia-, así como la utilidad muy relativa de las premisas totalizantes de los estudios de minoridad -que recortan el campo invisibilizando sus tensiones y resumiéndolas en polaridades- tanto como la ausencia de reflexibidad de los estudios psicológicos, el libro plantea la necesidad de poner en relación políticas e instituciones. Ello resulta crucial para la comprensión de tanto de los alcances materiales de las políticas como de los modos en que las instituciones se apropian o hacen uso de los enunciados políticos. La autora afirma en este sentido que "en la cotidianidad institucional se materializan los procesos que determinarán destinos sociales, recorridos pre-asignados al éxito o al fracaso, actualizados en cuerpos y praxis provocadas por la institución" pero que estos procesos institucionales "son también, modalidades de implementación de políticas sociales".

El capítulo segundo, entonces, "Relación del Estado con la Infancia", parte de presentar las políticas sociales en perspectiva histórica, a partir de las definiciones de los sujetos y las modalidades de relación entre el estado y los mismos. La segunda parte del capítulo se introduce en las instituciones en el presente, revisando los malestares y las tensiones que la premisa de institucionalización del discurso de derechos de la infancia propone. En este sentido, se visualiza una paradoja constitutiva al orden institucional en vinculación con el orden político que le da lugar, se recuperan los distintos tiempos históricos que se conjugan en el presente como discursos y significados, y resalta el sufrimiento de los trabajadores que estas tensiones provocan.

Discutiendo la universalidad de la ciudadanía en sociedades en las que predomina la desigualdad, la apuesta a explorar la heterogeneidad institucional resulta sugerente, en tanto permite ver cómo se

operan distribuciones y redistribuciones del poder en relación con la población infantil. La pregunta por el reconocimiento habilita una lectura crítica del accionar particular de cada institución y del alcance de las políticas.

El tercer capítulo se introduce de lleno en comprender cómo los trabajadores de tales instituciones conceptualizan y operan el discurso de derechos en sus contextos concretos de trabajo y en las interacciones con la estructura institucional y los/as niños/as concretos. Las operaciones de clasificación que se encuentran en esta dimensión de la práctica, y que son propias de los procesos de diferenciación, estigmatización y otredad, se pueden conceptualizar como estrategias prácticas, mediante las cuales las y los trabajadores intentan lidiar con el trabajo en tales instituciones y en tales contextos. En efecto, al poner en práctica el enfoque teórico, no es posible pensar tales operaciones como sólo efectos de discurso, sino como prácticas institucionales que adquieren su funcionalidad y su sentido estratégico en el contexto en el cual son desarrolladas.

El capítulo cuarto avanza en un nivel mayor de abstracción, reuniendo las dimensiones comunes a todas las instituciones analizadas para revisarlas en su dimensión de dispositivos para la infancia. Aquí se recupera la potencia de la psicologización y la patologización de la infancia pobre como estrategia de sentido dominante en la organización de las formas de intervención y como fundamento institucional. Ello se pone en tensión teórica en el capítulo quinto con un análisis de las tensiones propias de las intervenciones que ubican al cuidado como la herramienta privilegiada.

Los capítulos seis y siete abordan de lleno las tensiones entre las modalidades de representación de la infancia presentes en las instituciones, en las prácticas y los discursos, con el problema del reconocimiento, tanto en su dimensión dilemática en función de la relación intergeneracional, como en cuanto eje para la reflexión sobre la ciudadanía infantil. Se conceptualiza aquí la paradoja constitutiva del reconocimiento en estas instituciones, cual es la construcción de la noción de "restitución" como norte de la intervención. En efecto, la forma en que se interpreta prácticamente el sintagma "niño-sujeto-de-derechos" es un corsé que provoca la necesidad de un juego de tiempos para que los niños concretos puedan ser considerados "asistibles". Un niño de la calle será sujeto de derechos en la medida en que pueda ser objeto de una restitución de infancia. La infantilización normativa y la dificultad de integrar la experiencia de vida en la calle, mediadas por la psicologización de la intervención, en conjunto con un tipo de dispositivo de intervención inherentemente inhábil para promover derechos se conjugan para constituir esta paradoja.

El capítulo ocho presenta una revisión de las distintas dimensiones de reconstrucción de las "imágenes de infancia" ahora desde la perspectiva de los sujetos infantiles. Se recupera de este modo la voz y la experiencia de los y las niños/as, para dar cuenta de los modos complejos en que las mismas acontecen. La heterogeneidad de los modos de vida callejeros, las formas en que se constituye la agencia infantil en la gestión de tales modos de vida, las relaciones que niños y niñas mantienen con las instituciones, revierten no sólo sobre los capítulos anteriores sino también sobre varias investigaciones del campo.

El capítulo nueve, finalmente, recapitula las conclusiones, nuevamente desde la perspectiva de la relación estado – infancia. En ese sentido, plantea una discusión con la tradición de investigaciones sobre minoridad, al ubicar la lógica de tutela en la respuesta a preguntas tales como los intercambios con el afuera de la institución (no sólo ni privilegiadamente de los niños), el tipo de escena que propone la cotidianeidad institucional (una familia, una escuela de menor jerarquía, etc.) y las acciones que desarrolla. Ubica a "los saberes sobre la infancia" en un lugar determinante de las limitaciones institucionales, planteando que éstos "son conjuntos de creencias sobre la normalidad infantil", resultados de las operaciones de patologización y psicologización. Describe el complejo de condiciones para el tipo de institucionalización del discurso de derechos hallado, analizándolo en seis dimensiones, entre las que se cuentan entre otras la inscripción del discurso psi en las instituciones, y la tensión entre inclusión y socialización.

Esta reflexión ofrece elementos para pensar la dimensión política del campo de la niñez, explorando "las torcidas formas de los derechos" y discutiendo ciertos tópicos con los que se formulan y diseñan políticas públicas en un campo acechado por el atraso, las promesas pendientes

y los problemas históricos. Estudiando tanto las modalidades y representaciones sobre la familia, la escuela y el estado, como los retratos de los niños que se construyen en las instituciones, la autora se desplaza en un territorio opaco pero dotado de un lenguaje que busca develar.

En efecto, "*los sentidos sobre la infancia serían paradojales, es decir, los saberes sobre lo que la infancia es para el adulto configuran un reservorio de contradicciones y posibles puntos ciegos para ver y oír lo que los niños son*". Quizás ese sea el dilema central que plantea la relación entre adultos y niñez, en las instituciones y en el terreno de las políticas. El libro escruta esas paradojas en esos pequeños espacios de la vida cotidiana de las instituciones en los que profesionales, trabajadores y niños se desenvuelven, pero también en los que anidan imaginarios, fantasías y proyectos de diverso signo sobre el futuro del otro.

La lectura del libro invita a ir más allá de los enfoques parciales con que distintas disciplinas del campo de los estudios sobre la niñez han abordado la problemática social de la infancia y el papel de las instituciones, al proponer un tejido teórico y analítico entre dimensiones históricas, institucionales y subjetivas que no privilegia un aspecto sobre otro ni obtura la compresión del papel de la política en la construcción de los sujetos.

Chaves, M. (coord.) (2009) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007.* La Plata: Edulp-Reija. 396 pp. ISBN 978-950-34-0604-5

Mariana Chaves
Ana Sabrina Mora
Elena Bergé
Julieta Infantino
Tomás Bover
María Celeste Hernández.

Este libro es resultado del trabajo en equipo y en red de cientos de investigadoras/es interesados en el estudio de la condición juvenil en Argentina. Su contenido articula un estado del arte de estudios en juventudes en el país y ofrece una muestra de trabajos recientes en la temática. Muchas veces desperdigados por la lejanía geográfica o la pertenencia institucional y disciplinar de sus autores, las producciones aquí reunidas atraviesan muchas de estas fronteras. Cada uno de los artículos abre el diálogo entre quienes hoy están produciendo conocimiento en el país, y nos embarca en la complejidad de informar y explicar nuestra sociedad desde el intercambio y la reflexión con otros.

Siendo producto de la 1° ReNIJ (1° Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes, Argentina), organizada por la ReIJA (Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina), el presente libro es un reflejo de su organización, tanto en lo que respecta a los ejes temáticos de trabajo como a su concepción en tanto producción colectiva. Se compone de las relatorías escritas por los coordinadores y un artículo por ellos seleccionado entre las ponencias presentadas para cada grupo de trabajo (debían excluirse en el caso que ellos también fueran ponentes).

Las relatorías estuvieron a cargo de Raquel Borobia y Mariana Chaves (eje abordajes teórico-metodológicos), Laura Kropff y Pedro Núñez (eje acción, participación, opciones y estrategias política), Sebastián Benítez Larghi y Georgina Remondino (eje comunicación y tecnologías), Patricia Salti y Octavio Falconi (eje educación), Silvia Elizalde y Rafael Blanco (eje género y sexualidades), Adriana Zaffaroni (eje historia de las juventudes), Silvia Guemureman y Denise Fridman (eje políticas públicas), Graciela Castro y Viviana Molinari (eje prácticas culturales, estilos, consumos y estéticas), María Laura Peiró y Julieta Infantino (eje trabajo) y Mariela Macri y Daniela Torillo (eje trayectorias sociales).

En relación a los artículos se leerá que algunos de los trabajos publicados analizan y escriben sobre acontecimientos muy recientes, y otros un poco más lejanos en el tiempo.

Esta es una historia en el camino en parte "en caliente", en tanto textos de avances de investigación, pero de ningún modo desanudados de las tradiciones y los contextos. Todos los artículos historizan, buscan las raíces del presente en el pasado y complejizan sosteniendo la tensión de las condiciones objetivas de vida, la constitución de subjetividad y la construcción de identidades.

Los lectores de diferentes grupos etáreos podrán hallarse en los textos, sentirse analizados en su participación en lo social de los últimos dos años como en los trabajos sobre cómo crecen los chicos de José León Suárez de Ada Freytes Frei (eje Condiciones de Vida), o el de Malvina Silba sobre la experiencia de las bailantas leída desde el género (eje Género y sexualidades). O situaciones de hace más de una década en aquellas luchas por la defensa de la educación pública en el Comahue como muestra el trabajo de Federico Aringoli y Alfredo Jaramillo (Eje Acción, participación, opciones y estrategia política). Más atrás en el tiempo debemos datar las primeras irrupciones contraculturales de lo juvenil en el país reflejado en la revista de época que analiza Ricardo Terriles (Eje Historia de las juventudes).

La distribución geográfica de los trabajos de investigación visibiliza producciones de centros de investigación de distintas provincias, como San Luis a través del trabajo de Leticia Marín y María Julieta Gómez (Eje Trabajo), pero sigue existiendo una preeminencia de trabajos de la Región Metropolitana de Buenos Aires (incluyendo en esto a la ciudad de La Plata), como el de Valeria Chorny en su análisis de la práctica del tango (Eje Prácticas culturales, estilos, consumos y estéticas).

Existe también una diversidad de perspectivas

teóricas y metodológicas utilizadas para analizar lo juvenil, así como se han seleccionado distintos espacios sociales para ver su emergencia en tanto construcción relacional. Por ejemplo se podrá leer un análisis sobre el vínculo con la televisión en tanto propuesta de educación y entretenimiento en el trabajo de Hugo Lewin (Eje Comunicación y tecnologías), o el cruce de la mirada de las instituciones educativas sobre las y los jóvenes estudiado por Gustavo Efrón (Eje Educación), el estudio de un centro de atención para chicos en situación de calle investigado por María Florencia Gentile (Eje Políticas Públicas), y la inserción y trayectoria en movimientos sociales descriptos por Claudia Bracchi, Marcelo Vazelle, María Inés Gabbai y Agustina Quiroga (Eje Trayectorias sociales), que también se trata en el análisis comparativo desarrollado por Leticia Fernández Berdaguer (Eje Abordajes teórico-metodológicos).

En este libro pueden verse algunos de los frutos que ha dado la apuesta por el trabajo en red, sostenido en la creencia que las producciones de conocimiento se realizan más plenamente cuando se distribuyen, se conocen y pueden ser apropiadas y discutidas por múltiples actores. Cuando la intención es avanzar, contar la historia de la construcción del campo de estudios y construir un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina es un piso establecido para sembrar nuevas preguntas.

Carla Villalta (compiladora) (2010). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Colección Derechos Humanos, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, pp. 320. ISBN 978-987-558-192-0

Los trabajos reunidos en esta compilación indagan las formas que han tomado y toman distintas prácticas institucionales que tuvieron por objeto a la infancia, o más específicamente a un sector de ésta. En otras palabras, analizan los distintos dispositivos jurídico-burocráticos que fueron diseñados con el fin explícito de *proteger* a aquellos niños y niñas que, definidos por la carencia en tanto –según la evaluación de distintos funcionarios- no poseían un medio familiar "adecuado", o bien no concurrían a la escuela, o se encontraban en una situación de "riesgo", fueron clasificados como los *menores*.

Entre estos dispositivos no sólo se cuenta la paradigmática figura de la tutela estatal, por la cual los jueces y otros funcionarios públicos tenían la atribución de disponer de esos niños y niñas y pasar a decidir sobre sus destinos, sino también otras figuras, procedimientos y artefactos jurídicos destinados a proteger a los niños y a proveerles un medio familiar adecuado. Dispositivos que también se componen de categorías, saberes prácticos y discursos científicos a partir de los cuales se intentan delimitar y establecer los *peligros* a los que esos niños y niñas se exponen o pueden exponerse, son instrumentados tanto por la justicia, como por organismos de tipo administrativo.

En este sentido, se abordan los procedimientos relativos a la adopción de niños y el lugar otorgado a las familias biológicas en los procesos de adopción, la circulación institucional de niños por distintos hogares y las relaciones que entablan los distintos agentes que intervienen en ella, los procesos judiciales de adjudicación de guardas y el lenguaje moral en el que estos se traman, así como los sentidos asociados a nociones tales como maltrato, abuso y negligencia. Temas que son desarrollados por Claudia Fonseca, Diana Marre, Carolina Ciordia, Adriana Vianna y Julieta Grinberg en sus respectivos artículos.

Así sin desconocer la enorme importancia de las leyes y de los efectos que las transformaciones y reformas legislativas tienen en este ámbito institucional, los artículos proponen desplazar la mirada desde las normas y reglamentaciones hacia las redes de relaciones sociales y de poder en las que se asientan las prácticas de los agentes que -cotidianamente y con dificultades de distinto tipo- instrumentan esas medidas de protección.

Desde una perspectiva antropológica, la propuesta de los trabajos reunidos en este libro es la de abandonar una visión normativa, que sólo nos conduciría a evaluar si los agentes cumplen o no con lo estipulado por la ley, para identificar antes bien los supuestos, racionalizaciones y esquemas interpretativos sobre los que se asientan las prácticas concretas.

Otra de las dimensiones abordadas refiere a lo ocurrido con los niños y niñas, hijos de quienes se desaparecía y se mataba, que fueron secuestrados y apropiados durante la última dictadura militar (1976-1983). Si bien esta dimensión refiere a hechos ciertamente excepcionales se encuentra estrechamente vinculada con los distintos problemas abordados, en tanto el análisis de esas prácticas criminales y de los perdurables efectos que han tenido posibilita adentrarse, como lo hace Josefina Martínez, en las complejas relaciones que vinculan al derecho y al parentesco, a partir del análisis de casos en los cuales la filiación de los niños se vio atravesada por la violencia de estado que imperó en esos años en nuestro país.

Por otro lado, este análisis también permite comprender cómo fueron utilizados en el contexto del estado terrorista procedimientos y rutinas que en aquellos años eran usuales en relación con un determinado sector de la infancia. En esta perspectiva se inscribe el artículo de Carla Villalta, quien a partir del análisis de casos de niños secuestrados que fueron ingresados en el circuito jurídico-institucional de la "minoridad", da cuenta de las condiciones que posibilitaron que algunos de ellos fueran *normalizados* a partir de la aplicación de procedimientos rutinarios, y así esos niños y niñas siguieran el camino habitual reservado a los menores en este campo: la institucionalización y la entrega en adopción. Asimismo, el análisis que realiza Sabina Regueiro sobre las inscripciones

falsas de niños, posibilita observar cómo fue operacionalizado este procedimiento, que no sólo era tolerado socialmente sino también era considerado como otra forma de adopción ya que se justificaba en un fin moral superior, en tanto se pensaba que era una forma de salvar a esos niños de la miseria o incluso de ayudar a esas mujeres que no podían o querían criar a sus hijos. Desde esta perspectiva, el análisis de lo ocurrido con los niños y niñas secuestrados y apropiados durante el terrorismo de estado, permite comprender cómo en nuestra sociedad se encontraba presente -y en algunos casos aún se encuentra- una actitud salvacionista hacia determinados niños que no sólo posibilitaba equiparar la inscripción falsa con la adopción, sino que también permitió realizar una perversa analogía entre adopción y apropiación. Una analogía que pudo ser desarmada por el incesante trabajo de denuncia y de búsqueda de verdad y justicia protagonizado principalmente por Abuelas de Plaza de Mayo.

Los artículos reunidos en esta compilación procuran entonces complejizar la indagación sobre las formas de administración estatal de la infancia; esto es, buscan poner en debate las modalidades de intervención sobre un sector de la infancia a partir de analizar los dispositivos que, en contextos de gran desigualdad, se han diseñado para "proteger", "garantizar" y/o "restituir" sus derechos. Modalidades de intervención que, como se plantea en el libro, no pueden ser reducidas a la acción unilateral de un aparato jurídico-estatal sobre sujetos pasivos que sólo sufren las acciones que otros despliegan, o ser leídas a través del prisma de dos doctrinas antagónicas, y así concluir que si se considerara a los niños como "sujetos de derechos" ese sufrimiento no ocurriría. En lugar de ello, los trabajos reunidos en este libro buscan desarmar y comprender las categorías y marcos de significación que estructuran esas intervenciones y que se hallan ancladas -parafraseando a Bourdieu (1999)- en "la objetividad de los cuerpos y las instituciones". Tarea que deviene central si lo que se quiere es pensar y debatir las formas en que la garantía de los proclamados derechos de la infancia puede materializarse, y así contribuir a que los esperados cambios no se limiten sólo a una mudanza de retórica.

MAGISTERIO
REVISTA INTERNACIONAL

La Revista del Magisterio

SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co
servicioalcliente@magisterio.com.co
Línea gratuita nacional 018000 114818
En Bogotá: 1- 2856165

CURSO DE LENGUA PORTUGUESA

Ecoturismo y Cultura en Alto Valle del Jequitinhonha

Público: estudiantes universitarios extranjeros de habla hispánica que ya manejan o poseen habilidades básicas de comprensión del idioma portugués.

Módulo I

Elcurso abordará la Lengua Portuguesa en sus aspectos linüístico-formales, ambientados en los temas generadores del Ecoturismo y la Cultura en el Alto Valle del Jequitinhonha. Serán considerados, de forma prioritária, tres dimensiones de idioma: la estructura morfológica-sintática; los procesos de lectura y los procesos de producción de textos en portugués.

Módulo II

El segundo módulo del curso enfatizará los particularidades de la lengua portuguesa a partir de la lectura, producciõn y la sistematización de textos, a partir de los temas a seguir: Eco-turismo História de la extracción de diamantes en Diamantina, la actividad de interpretación ambiental. Cultura: Las pinturas en los techos de las iglesias de Diamantina, los elementos nacionales en la pintura colonial.

Informaciones: 55 (38) 3532-6031
e-mail: linguaportuguesa@ufvjm.edu.br
www.ufvjm.edu.br

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil

Diretoria de Relações Internacionais

UFVJM

PORTUGUESE LANGUAGE COURSE:

Ecotourism and Culture in the High Jequitinhonha Valley

Public: Foreign university students with spanish and/or english as first language that already possess basic skills to understand the portuguese language.

Module I

Module II

Information: 55 (38) 3532-6031
e-mail: linguaportuguesa@ufvjm.edu.br
www.ufvjm.edu.br

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil

Diretoria de Relações Internacionais

UFVJM

CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

ECOTURISMO E CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA

PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS FALANTES DO IDIOMA ESPANHOL E/OU INGLÊS QUE JÁ POSSUAM HABILIDADES BÁSICAS DE COMPREENSÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS.

MÓDULO I

A ABORDAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SEUS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-FORMAIS, TENDO COMO TEMAS GERADORES O ECOTURISMO E A CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA, CONSIDERANDO, PRIORITARIAMENTE, TRÊS DIMENSÕES DO IDIOMA: A ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA, OS PROCESSOS DE LEITURA E OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

MÓDULO II

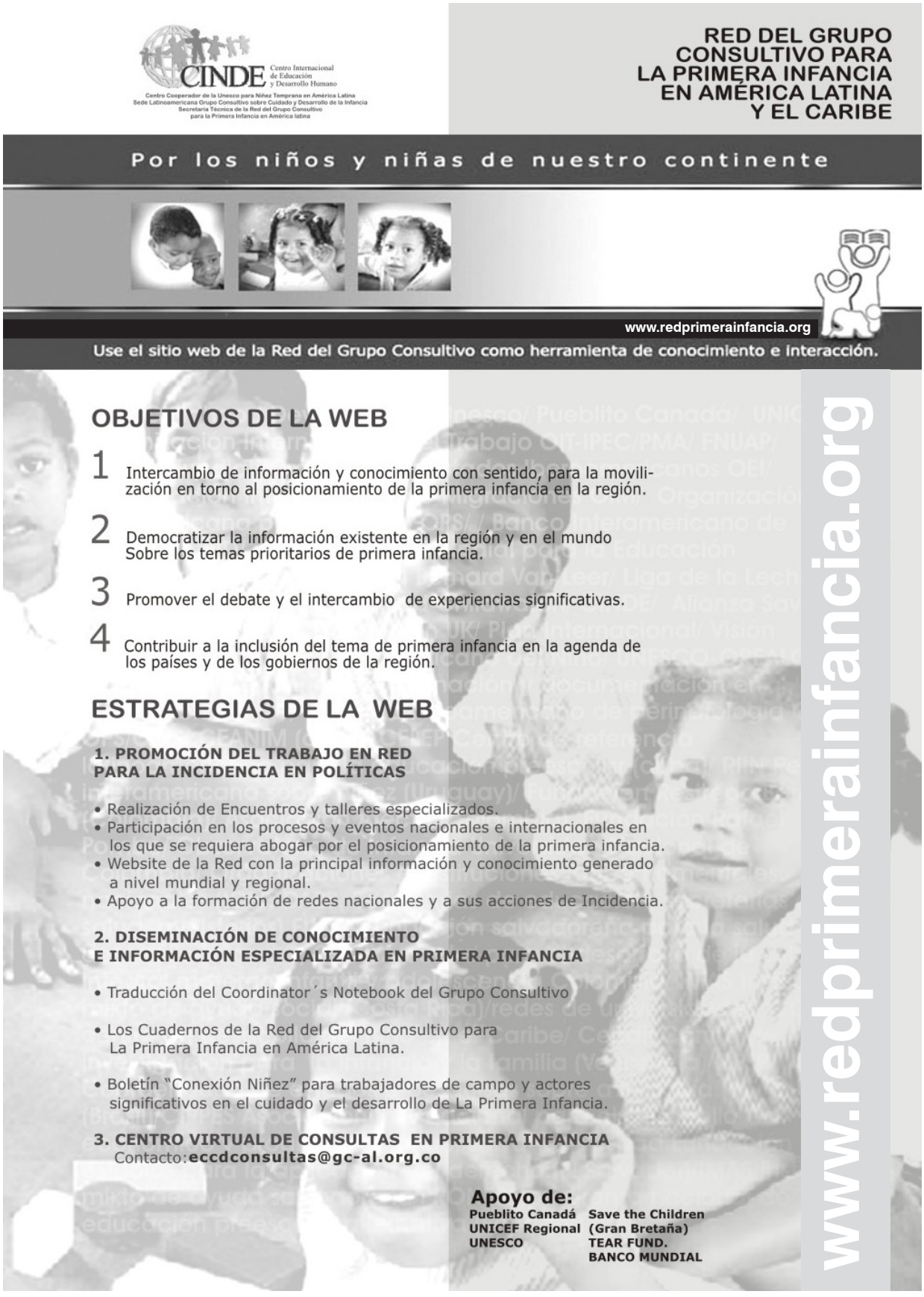
O SEGUNDO MÓDULO DO CURSO CONSISTE EM ENFATIZAR ASPECTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A TRAVÉS DA LEITURA, PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO TEXTUAL, A PARTIR DOS SEGUINTES TEMAS: ECOTURISMO: HISTÓRIA DO GARIMPO NA REGIÃO DE DIAMANTINA; ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL. CULTURA: AS PINTURAS DOS TETOS DAS IGREJAS EM DIAMANTINA: ELEMENTOS NACIONAIS DA PINTURA COLONIAL.

INFORMAÇÕES: 55 (38) 3532-6031
E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR
WWW.UFVJM.EDU.BR

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil

Diretoria de Relações Internacionais

UFVJM


CINDE Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de la Unesco para Niñez Temprana en América Latina
Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia
Secretaría Técnica de la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América latina
RED DEL GRUPO CONSULTIVO PARA LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Por los niños y niñas de nuestro continente
www.redprimerainfancia.org
Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.
OBJETIVOS DE LA WEB
1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.
ESTRATEGIAS DE LA WEB
1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS
• Realización de Encuentros y talleres especializados.
• Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
• Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
• Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.
2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA
• Traducción del Coordinator´s Notebook del Grupo Consultivo
• Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
• Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.
3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA
Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co
Apoyo de:
Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO
Save the Children (Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL
www.redprimerainfancia.org

Guía 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 la 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 leido.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábiga y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone "n." y el número en numeración arábiga en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes,

etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor ("Ed." entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, "Ponencia presentada en", el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, "Tesis para optar al título de", el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral no publicada", con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral publicada en", con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes "[Versión electrónica]" después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista "[Revista virtual]". Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final "Consultado el", la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato "[día] del [mes] del [año]"), espacio, "en el URL", espacio, y el URL completo comenzando con "http//" de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Guia para os autores*

- A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

  1) **Artigo de investigação científica ou tecnológica**. Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.
  2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.
  3) **Artigo de revisão**. Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

- A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.
- A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.
- Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos ("anexos") de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:
- Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palabras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

  * Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002).

  * Este artigo é uma síntese da investigação denominada "Hermenéutica cultural de la salud", apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

  * Este artigo faz parte do projeto denominado "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saude Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, "Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá", Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

  Jorge Iván González**
  ** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo "Resumo". Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo "Abstract" e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo "Resumo" e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).
- Os artigos deveriam ter um máximo de 20 páginas em papel tamanho carta, escrito em espaço duplo em fonte (ou Times NewToman ou outra fonte da mesma família tipográfica), com um tamanho de letra de 12 pontos, incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página ou tudo ao fim, com o estilo automático do Word para as notas ("Texto ao pé de página", " "Footnote text" ou "Texto Nota pie"
- Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração romana ou numeração árabe. Exemplo:

  I. Introdução. II. O método da economía: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. III. O paradigma de Samuelson. IV. Alternativas à visão samuelsoniana. V. Políticas públicas, infância e juventude. VI. Conclusão. Bibliografia.

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com "Quadro Nº ": (ou "Gráfico Nº":) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como "o quadro seguinte" ou "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.
- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como "o quadro seguinte" ou colocadas após do mesmo "o gráfico prévio", porque a diagramação

pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.

- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto se não é muito pesado, ou em anexo de arquivo. Se o artigo é aprovado para publicação, além do arquivo digital, que o autor acompanhará cópia impressa ou fotocópia muito claro ou gráfico de cópia ou filme em forma de deslizamento de cada figura ou ilustração, indicando o lugar do texto com precisão onde eles deveriam ser incorporados cada um deles. Igualmente, quando são colocados desenhos, figuras ou outros diagramas diferentes dos quadros e gráficos, além do arquivo respectivo digital, estes devem ser enviados em papel vegetal. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com "Figura Nº: " e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a "direitos autorais" ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de "a figura seguinte" ou "a figura prévia", porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referencia.
- Podem ser incluídos anexos, se é necessário. Ao término do texto do artigo, e depois dos anexos se os houver, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A, quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referencia textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um "p" (se são várias páginas, "pp"), um ponto e um espaço. Por exemplo:

  …como está explicado em Rogoff (1993).
  …como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).
  …como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).
  …nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quarta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrónico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por "copyright", os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referencia com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior claridade, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de

"Cessão de Copyright" previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.

- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.
- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores o dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir: Dirección electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro Publication Manual of the American Psychological Association (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf

http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html

http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito "e outro" (em inglês, "et al.").

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, punto, espaço, nome da revista "Em" ", espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, virgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o "Ed é abreviado." se é editor, "Eds." se é mais que um, "Comp." se é um ou "Comps." se são mais compiladores), virgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo ("pp" é abreviação usada para "páginas", e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, virgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever "vol."), virgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não

é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca "n." e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4td ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor ("Ed." Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, "Palestra apresentada em", o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). ***Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio.*** *Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara,*

Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentandose, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado en data, Nome do banco ou da base de datos onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The ***Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth*** is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles**: Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The ***Journal*** also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the ***Journal.*** It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this ***Journal.***

Submissions to this ***Journal*** are accepted in the Spanish, Portuguese,
English or French languages.
All the submissions to this ***Journal*** have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is 20 letter-size pages, double-space typed in or12 point-size. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words)and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text or separately. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be

noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4rth or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the ***Journal.*** Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the ***Journal*** may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the ***Journal*** on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place were they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the ***Journal*** in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:
e-mail: revistaumanizales@cinde.org.co

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnologia de Colombia), a government agency which controls scientific and technological pulications and sets national standards for same. (?)

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 trans-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas.

Información general

- La ***Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*** es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

  1) Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

  2) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados derivados de una in vestigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

  3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en uno o varios archivos adjuntos ("attachments") de correo electrónico en Word para Windows (*.doc) que cumplan con las indicaciones que se enuncian a continuación.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página sin numerar, en la que figure en primer lugar 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 esa 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).

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Hermenéutica cultural de la salud", presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999.

* Este artículo hace parte del proyecto denominado "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-04.

* 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 filiación institucional, es decir, la institución o instituciones en donde se efectuó la investigación (no más de dos). Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional;

  Jorge Iván González**
  Universidad Nacional de Colombia

  ** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), Profesor de la Universidad Nacional. 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

- **Titulillo de página:** Es un título abreviado (máximo 50 caracteres, incluidos los signos y los espacios entre palabras), que se imprime en la parte superior de las páginas.
- **Resumen:** Se requiere también, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo "Resumen", centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, "Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo". El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En él han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes. El título, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués y al inglés por un técnico traductor experto en el campo

social.

- **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.
- **Traducción:** Seguidamente debe incluirse la traducción al inglés del título del artículo, con el subtítulo "Abstract", centrado, y la traducción al inglés del resumen, seguida de la traducción de las palabras clave (keywords). Si es posible, puede incluirse también la traducción del título al portugués, con el subtítulo "Resumo" y a continuación la traducción del resumen y de las palabras clave (palavras chave).
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, en página aparte se debe empezar de nuevo con el título del artículo, omitiendo el asterisco final y el nombre del autor, autora o autores. Después del título del artículo debe escribirse una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración romana o arábiga. Ejemplo:

  -I. Introducción. -II. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. -III. El paradigma de Samuelson. -IV. Alternativas a la visión samuelsoniana. -V. Políticas públicas, niñez y juventud. -VI. Conclusión. -Referencias.

- **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 20 páginas (incluida la lista de referencias bibliográficas), en papel tamaño carta, escritas a doble espacio en (o u otra fuente de la misma familia tipográfica), con un tamaño de letra de 12 puntos. Las notas pueden ir a pie de página o todas al final, ojalá con el estilo automático de Word para las notas ("Texto nota pie" o "Footnote text").

- **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, inicialmente basta el archivo digital respectivo, que puede enviarse dentro del texto si no es muy pesado, o en archivo anexo. Si el artículo se aprueba para publicación, además del archivo digital, el autor o autora acompañará copia impresa, o fotocopia muy clara, o copia gráfica, o película en forma de diapositiva de cada figura o ilustración, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada figura. Igualmente, cuando se incluyan dibujos, figuras u otros diagramas distintos de las tablas y gráficos, además del respectivo archivo digital, deberán enviarse delineados en papel vegetal. Cada uno de estos diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones debe 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 procedencia o autoría. 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:** Se pueden incluir anexos, si es necesario. Al final del texto del artículo, y después de los anexos, si los hay, se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas y solas las referencias citadas dentro del texto, en los anexos y en las notas.

- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la A.P.A., cuarta edición o posteriores, o sea, el llamado "sistema de apellido (fecha)", el cual debe usarse consistentemente dentro del texto, en los apéndices si los hay 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 por 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 A.P.A., cuarta edición o posteriores. Si se requiere información más específica sobre el estilo A.P.A. con las adaptaciones al castellano que se sigue en la revista, se puede pedir una guía más detallada al correo electrónico que se encuentra al final.

- **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; éstas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.

- Una vez aprobado el artículo para publicación, todos los autores y autoras deben firmar el acuerdo de "Cesión de Copyright", previamente a la publicación de su artículo. El texto del acuerdo les será enviado por el equipo editor. 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 fotocopiadas, en microfilm, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Las pruebas de impresión se le enviarán al autor o a la autora, y deben ser devueltas dentro de los 10 días siguientes a su recibo. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptarán nuevos renglones, frases o párrafos. Las correcciones

sencillas pueden enviarse por correo electrónico (e-mail), indicando la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.

- Los autores y autoras, cuando sean menos de tres, recibirá cada uno 5 ejemplares de cortesía del número de la revista en el que se haya publicado su artículo; sin embargo, cuando sean tres o más, cada uno recibirá tres ejemplares.

- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo de 15 días para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.

- El equipo editor se compromete a mantener correspondencia electrónica con el autor, autora o autores sobre la recepción, estado y destino final de su trabajo.

- El equipo editor informará a los autores o autoras los detalles sobre cómo comunicarse respecto a todo lo relacionado con modificaciones, correcciones y pruebas de un artículo que haya sido aceptado para publicación.

- Los artículos se enviarán a la siguiente dirección electrónica:
  revistacinde@um.umanizales.edu.co

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.:
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números y un número especial– (Incluye gastos de envío)

Colombia	$ 95.000 (año 2010)
Estudiantes	$ 84.000 (Anexar constancia)
Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)*	US $ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia : Oficina:

NOTA: Los datos puede ser enviados electrónicamente.
Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.
Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42
Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.
Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.
Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.
Manizales. Colombia. Sudamérica.
Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co
http://www.cinde.org.co
http://www.umanizales.edu.co

Esta revista hace parte de la boblioteca virtual de Clacso. Indexada en la base de datos internacional Lilacs de Bireme-OPS/OMS.

Programas de posgrado
Inscripciones abiertas

www.umanizales.edu.co

• Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Maestrías

• Derecho
• Economía
• Desarrollo Infantil
• Educación. Docencia
• Educación desde la Diversidad
• Educación y Desarrollo Humano
• Gerencia del Talento Humano
• Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Especializaciones

• Comportamiento del Consumidor en la Gestión del Mercadeo
• Gerencia de Mercadeo y Ventas
• Gerencia del Talento Humano
• Sistemas de Información Geográfica
• Psicoterapia y Consultoría Sistémica
• Trastornos del Aprendizaje Escolar
• Neuropsicopedagogía
• Telecomunicaciones
• Tecnológica en Redes
• Informática Educativa
• Contabilidad Pública
• Contratación Estatal
• Psicopedagogía
• Revisoría Fiscal
• Seguridad Social

En convenio con EAFIT

• Gerencia de Proyectos
• Control Organizacional
• Finanzas
• Administración de Riesgos y Seguros

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03 - Conmutador (6) 8841450
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Oficina de Mercadeo Institucional Ext. 318, Fax 8841922
e-mail: dirmerca@umanizales.edu.co

MANIZALES - COLOMBIA

Compromiso y liderazgo educativo

LÍNEA: COGNICIÓN Y PRAXIS HUMANA

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde , la línea de investigación "Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento", perteneciente al grupo de investigación "Educacion y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades" invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Procesos cognitivos, emocionales y Neurociencias.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición y temas afines a los anteriores propuestos

Cuál es nuestra corta historia?

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre 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 Cognición y praxis humana, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

¿Qué proyectos de investigación estamos haciendo?

- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).

¿Qué proyectos de investigación asesoramos de participantes de la línea?

Actualmente algunos de los proyectos de investigación para tesis doctoral asesorados por miembros de la línea son:

- Ética y biología. Relaciones ciencia-técnica-sociedad.
- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Buling.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.

¿Quiénes somos?

- Francia Restrepo de Mejía, Directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, Cinde-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde .
- Oscar Eugenio Tamayo, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y 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.
- Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Elena Patiño, Luz Marlén Durán, Maria Inés Menjura, Yolanda Eugenia Sarmiento, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilso Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo, María Magdalena Pinto, y semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de éste Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

doctoradoumanizales@Cinde .org.co
francia46@gmail.com
otamayoa@yahoo.com

ÉTICA Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea de Ética y ejercicio de la ciudadana se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica, la construcción democrática y la configuración de la subjetividad. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

La línea de investigación se encuentra adscrita el grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias) con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría B (Colciencias) del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en el línea.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010213-41. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 032004-06).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral en proceso)
- Derechos humanos y discapacidades (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas" (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Grupo Académico

- Marieta Quintero Mejía, Directora de la Línea. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Alexander Ruiz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales Flacso–Argentina-.
- Carlos Bolívar Bonilla Baquero (egresado), Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, participantes en el Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
marietaqmg@gmail.com

LÍNEA: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", perteneciente al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", Categoría A1, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales". De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas discursivas que son transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades.

Proyectos de investigación de profesores en curso:

- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina (Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, Costa Rica, México, Cuba y Uruguay). (2008-2010).

Tesis en curso:

- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político" en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.
- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antroposocial de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicence: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Profesores: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, Cinde-Nova University. María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde . Patricia Botero, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde . José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Egresados: María Teresa Luna, Patricia Botero, Ricardo Delgado, Esperanza Paredes, Guillermo Orlando Sierra, Claudia Luz Piedrahita, Patricia Granada, Martha Cecilia Lozano.

Participantes: Alvaro Díaz, Nelson Rojas, María Teresa Carreño, Napoleón Villarreal, Ligia Nora Salazar, Martha Gaviria, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, María Teresa Matijasevic, Martha Suárez, Rita Ceballos, Gloria Yaned Salazar, Surani Silva y Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@Cinde .org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES

La línea de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" escalafonado en Colciencias en categoría B, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia y América Latina.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 2. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 3. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el período 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad. Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 2. Violencia Escolar: Relaciones niños, niñas, jóvenes, profesores y profesoras María Isabel Torres. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 3. Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años. Diva Nelly Mejía. Director de tesis: Felipe César Londoño. 4. Principales dificultades en procesos de lecto-escritura de niños y niñas indígenas del pueblo sikuani-betoy: hacia una propuesta didáctica con pertinencia cultural Marifelly Gaitán. Directora de tesis: Rosa Ávila. 5. Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación. Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 6. Construcción de saber pedagógico en docentes. Yolanda Castro Robles. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 7. Relaciones entre la escritura escolar y la escritura digital presentes en la escritura juvenil. Sandra Hibeth Buitrago – Directora de tesis: Rosa Ávila. 8. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia. Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Isaías Tobasura. 9. Imaginarios de los jóvenes de las instituciones educativas rurales del departamento de Córdoba con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Glenis Bibiana Álvarez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña. 10. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña. 11. Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica. 12. La pasión de aprender en jóvenes Universitarios. Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. 13. La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica. Luis Humberto Orozco – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 14. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán – Director de tesis: Rosa Ávila. 15. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo – Directora de tesis: Josefina Quintero. 16. Familia y escuela: Identificación y caracterización de tensiones y oportunidades que enfrentan madres, padres y docentes en la educación de niños, niñas, y adolescentes: bases para la construcción de un programa de educación familiar. Luís Raúl Cheix Montenegro – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 17. Identificación y documentación de variables de mayor incidencia para el logro académico de 8 instituciones educativas rurales del departamento de caldas con resultados de excelencia y de bajo desempeño en las pruebas de calidad aplicadas por el ministerio de educación nacional. Elsa Inés Ramírez Murcia – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Violencia escolar.
- Educación y pedagogía para democracia y la paz.
- Saber pedagógico.
- Educación especial, integración, inclusión, educación en y para la diversidad.
- Estudios sobre universidad.
- Imaginarios sociales y educación.
- Campo de la rectoría en Colombia
- Investigación en la escuela.

¿Quiénes somos?

Profesores:

- Héctor Fabio Ospina, Doctor en Educación, Nova University-Cinde Colombia
- Rosa Ávila Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales – Cinde Colombia
- Napoleón Murcia Peña, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde Colombia
- Marco Fidel Chica Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España

Candidatos a doctores:

Luis Humberto Orozco Nieto; Ana Elsa Osorio, Diva Nelly Mejía

Participantes: Jesús Ernesto Urbina, Yolanda Castro, Sandra Hibeth Buitrago, Blanca Nelly gallardo, Ana Lucía Rosero, Glenis Bibiana Álvarez, Camilo Andrés Ramírez, Marifelly Gaitán, María Isabel Torres, Claudia Jurado, María Isabel del Milagro Corvalán, Angélica Alejandra Riquelme, Luís Raúl Cheix, Elsa Inés Ramírez.

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de 37 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@Cinde .org.co
doctoradoumanizales@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:

- Política/Estética
- Comunicación/Cultura
- Subjetividad/Socialidad
- Temporalidad

¿Quiénes somos?

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde .
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Area de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Participantes: Arlovich Correa, Cristóbal Gómez, Diego Alejandro Muñoz, Darío Angel, René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

doctoradoumanizales@Cinde .org.co
gmunozg2000@yahoo.es

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Res. 1453 del 31 de Mayo de 2000 del 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 evaluación de investigación, inscrito en el trabajo de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONOMICO 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 (3 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 (6 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 893 31 80.

e-mail:
maestriaumanizales@cinde.org.co
cinde@umanizales.edu.co

WEB:
http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html

INSCRIPCIONES
Hasta febrero de 2011

INICIO NUEVA PROMOCIÓN
Marzo de 2011

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

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 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 Nº 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 17226100144170011110 0.
Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.
Las actividades del Postgrado incluyen:

- **Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.**
- **Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.**
- **Talleres de Línea de investigación.**
- **Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.**
- **Trabajo en grupos de estudio.**
- **Elaboración de un proyecto de investigación.**
- **Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.**

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. **Ambientes educativos.**
2. **Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.**

Requisitos de admisión

- **Acreditar título profesional o de licenciatura.**
- **Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.**
- **Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.**
- **Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.**
- **Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.**
- **Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.**
- **Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.**
- **Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:**
  - **Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.**
  - **Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.**
  - **Carta de presentación del empleador.**
  - **Carta de recomendación personal.**
  - **4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.**
  - **Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).**
  - **Certificado médico.**
  - **Registro civil.**

Duración y costos

Valor Inscripción: $ 189.000.oo
Valor por semestre: Ocho (8) salarios mínimos vigentes en la fecha en que inicia cada semestre.

Duración: Cuatro (4) semestres.
Inscriciónes: hasta el 30 de noviembre de 2010
Inicia: enero de 2011

Informes:

CINDE
Calle 77 Sur Nº 43 A 27 Vereda San José
Sabaneta, Antioquia Tel.: 444 84 24
Fax: 288 39 91 Apartado 50262 Medellín
e-mail: postgradomedellin@cinde.org.co

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Carrera 9 No. 19-03
Universidad de Manizales
www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educadora de Educadores

CINDE Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Centro Cooperador de la Unesco para Niñez Temprana en América Latina
Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia
Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina
Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watchl

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 2001del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES),el 22de Agosto de 2001 con código110563703031110011110 1.

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.**

INSCRIPCIONES: ABRIL DE 2011
Entrevistas: Mayo
Publicación de resultados: Junio
Matrículas: Ordinarias: Julio 2011
Duración: 4 semestres
Seminario de inducción: Julio
Inicio: Julio 2011

INVERSIÓN

Informes:
www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ
Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Fondo de Becas Glen Nimnicht

Colombia crece porque cree e invierte en los niños y las niñas.

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia

Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los niños y las niñas de Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120

Redes en las que está vinculada la revista:

- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Ciencias Sociales
- Red de Revistas en Psicología y Afines
- Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas)
- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Juventud
- Red Interamericana de Publicaciones en Niñez (Redpuni)

ML e Hijos
Molano Londoño e Hijos Ltda.
PAPELERÍA · LITOGRAFÍA EDITORIAL ZAPATA · FOTOCOPIADO & SERVICIOS GRÁFICOS

Papelería:
Calle 23 Nº 22-27
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 00
edzapata.papelería@gmail.com

Litografía:
Calle 23 Nº 22-33
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 80
edzapata@une.net.co

Fotocopiado
y Servicios Gráficos:
Calle 23 Nº 22-35
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 80
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com.co

Manizales - Colombia

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA
www.4-72.com.co
Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210

Tarifa postal reducida No. 2008-468. 4-72. La Red Postal de Colombia, renovación 2009 en trámite

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Revista del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE
Universidad de Manizales
Centro Miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso
Entidades cooperantes:
Universidad Autónoma de Manizales - Colombia
Universidad de Caldas - Colombia
Universidad Pedagógica Nacional - Colombia
Universidad Nacional de Colombia - Colombia
Universidad de Antioquia - Colombia
Universidad Central - Colombia
Universidad Distrital - Colombia
Pontificia Universidad Javeriana - Colombia
Unicef - Colombia
Universidad de Los Andes - Venezuela
Universidad Central - Venezuela
Universidad Católica Silva Henríquez - Chile
Universidad Diego Portales - Chile
Universidad del Nordeste - Argentina
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo - Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucurí - Brasil
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina

Revista indexada en categoría B por Publindex de Colciencias
Incluida en Scielo (http://www.scielo.org.co)
Latindex (http://www.latindex.unam.mx)
Carhus (http://www.gencat.cat)
Redalyc (http://www.redalyc.uamex.mx)
Lilacs (http://www.bvs.br/)
Clase (http://www.132.248.9.1:8991.)
Dialnet (http://www.dialnet.unirioja.es/)
Clacso (http://www.clacso.org)
OEI (http://www.oei.es.)
Red Bireme (http://www.bases.bireme.br/)
Ulrich's (http:///www.ulrichsweb.com/)
Iresie (www.iisue.unam.mx/iresie)
Compludoc (http://europa.sim.ucm.es/compludoc/)
Prisma(http://www.proquest.com/en-us/catalogs/databases/detail/prisma.shtml
Ebsco (http://www.ebscohost.com/)
Doaj (http://www.doaj.org/openurl?genre=journal&issn=1692715X)

ISSN 1692-715X
9 771692 715008